

Den vet best hvor skoen trykker, den som har den på!

En caseundersøkelse om en elevs tilpasningsvansker og opplevelser rundt enhetsskolen og alternative skolemiljøer.

Marte Emelie Døskeland



Masteroppgave i spesialpedagogikk ved Det
utdanningsvitenskapelige fakultet, Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2008

SAMMENDRAG

Tittel

Den vet best hvor skoen trykker, den som har den på!

En caseundersøkelse om en elevs tilpasningsvansker og opplevelser rundt enhetsskolen og alternative skolemiljøer.

Bakgrunn og formål

Temaet for denne masteroppgaven omhandler enhetsskolen (fellesskapsskolen) og alternative skoleløsninger for elever med atferdsproblematikk og tilpasningsvansker. Det dukker til stadighet opp en offentlig debatt om enhetsskolen egentlig klarer å dekke alle de ulike og individuelle behov elever har. Spesielt begrepene inkludering og tilpasset opplæring har vært mye omdiskutert, og manglende ressurser er i hovedsak det som trekkes inn som årsak dersom noe svikter. Formålet med denne masteroppgaven er å belyse og stille spørsmål til om den norske enhetsskolen klarer å leve opp til de sentrale inkluderingstankene, eller om prinsippet til en viss grad kan oppleves som segregerende for dem som ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring. Hva er i så fall alternativet? Oppgaven skal fremme en elevs opplevelse av dette.

Problemstilling og metode

Undersøkelsens problemstilling er:

Enhetsskolen – en skole for alle? Hvordan opplever en elev og elevens lærere enhetsskolen, tilpasningsvansker og alternative skolemiljøer?

Jeg har valgt å gjøre en caseundersøkelse med kvalitativt forskningsintervju som metode for innsamling av data. Utvalget har bestått av tre informanter, en elev som på nåværende tidspunkt går i en alternativ ungdomsskole, elevens nåværende lærer, og eleven tidligere lærer/rådgiver i enhetsskolen. Med bakgrunn i problemstillingen ble det benyttet halvstrukturert intervju, slik at informantenes følelser, holdninger og erfaringer ble satt i fokus, og det ble mulighet til å følge opp interessante utsagn.

Empirien er tilnærmet og inspirert av de vitenskapsteoretiske retningene hermeneutikk og fenomenologi.

Resultater og konklusjon

Det ble plukket ut fem hovedtemaer i resultatdelen, og fremstillingsmåten ble inspirert av Dalens (2004) tematiserings- og kontrastmetode. Utgangspunkt for temaene er valgt med bakgrunn i intervjuguiden og de områdene den og teorien omhandler, samtidig som de ulike personenes beskrivelser og opplevelser av de samme situasjonene er satt opp mot hverandre. Hvert tema fremlegges med sitater og avsluttes med en oppsummering og drøfting der relevant teori trekkes inn.

Til slutt avsluttes oppgaven med noen refleksjoner rundt funn og teori, og det trekkes her noen konklusjoner. Eleven trivdes ikke i enhetsskolen, hun følte på mange måter at hun ikke var inkludert i fellesskapet, og at lærerne ikke så henne for den hun var. Den felles undervisningen i klasserommet var ikke tilpasset godt nok for henne, og på grunn av dårlige relasjoner til lærerne og mye krangling med dem, skulket eleven så å si daglig mot slutten av skoleåret. Hun kom også på kant med mange av medelevene. Eleven ønsket derfor å bytte over til en alternativ skole. Her opplevde hun inkludering, skreddersydd tilpasset opplæring, en konfliktfri hverdag preget av god og positiv atferd, sterke og betydningsfulle relasjoner med medelever og lærere, og ikke minst en alternativ skolehverdag, der hun på ingen måte følte seg stigmatisert eller segregert, men møtte akkurat det hun trengte; praktiske aktiviteter, struktur og tett oppfølging. Eleven ønsker seg i dag ikke tilbake til sin ordinære skole, og hun har gjennomgått en stor utvikling, som på alle måter kan beskrives som positiv. Det er allikevel viktig å reflektere over om noe kan gjøres bedre i enhetsskolen, slik at elever med tilpasningsvansker også kan gjennomføre grunnskolen i en skole for alle. Alternative skoler ser ut til å være et godt, riktig og ikke minst viktig tiltak for mange elever, men må på ingen måte bli "soveputer" for enhetsskolen og det ansvaret som ligger i betydningen av en skole for alle – nemlig å ta vare på og inkludere mangfoldet.

FORORD

Uansett hvor langt man går tilbake i tid vil man finne en offentlig debatt som retter oppmerksomheten mot skolen og mot ungdom som skaper problemer. Man finner i debatten utmattede og oppgitte lærere som roper etter mer ressurser, foreldre som ikke syns skolen gjør en tilfredsstillende jobb, politikere som krangler om verdier og framtidige mål og elever som "ramponerer" og "ødelegger" skolemiljøet. Denne masteroppgaven er ment som et lite bidrag til synliggjøring av problemene, og den sammenligner to veldig forskjellige skoleordninger; enhetsskolen og alternativskolen.

Å begynne på en masteroppgave krever motivasjon, og motivasjon får man ved å finne noe som interesserer. Skolesituasjonen for og med elever med atferdsvansker motiverte meg til å starte denne prosessen.

Å lese er vel den første og beste måten å komme i gang på. Det begynte med en bok, og det endte med mange. Mitt nye liv ble på biblioteket, med hendene fulle av bøker.

Å skrive har for meg vært den mest spennende prosessen, selv om det også har vært den lengste. En stor takk til min veileder Jorun Buli Holmberg som har kommet med gode, konstruktive og ikke minst positive tilbakemeldinger, samtidig som vi har hatt mange interessante og relevante samtaler som stadig har fått meg videre i prosessen. Ellers en stor takk til min mor som bør kalles tålmodigheten selv, og som atter en gang har vært snill å lese korrektur. Jeg vil også takke informantene mine, og spesielt eleven, som villig og interessert stilte opp og delte sin historie med meg.

Å avslutte en masteroppgave er egentlig det vanskeligste. Man sitter igjen med en følelse av at mer kunne vært gjort, flere bøker kunne vært lest og flere temaer kunne vært drøftet. Men en dag må man si seg ferdig, min dag er kommet, og det føles godt!

Oslo 20. mai 2008

Marte Emelie Døskeland

INNHOLDSFORTEGNELSE

SAMMENDRAG	2
FORORD	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	5
1. INNLEDNING	9
1.1 TEMA OG BAKGRUNN FOR VALG.....	9
1.2 FORMÅL	11
1.3 OPPGAVENS PROBLEMSTILLING	12
1.4 OPPBYGGING AV OPPGAVEN.....	12
2. ENHETSSKOLEN	13
2.1 VEIEN MOT EN INKLUDERENDE SKOLE	13
2.2 INKLUDERINGSPRINSIPPET I ENHETSSKOLEN	15
2.3 TILPASSET OPPLÆRING OG SPESIALUNDERVISNING I ENHETSSKOLEN	16
2.4 SOSIALE FERDIGHETER, MESTRING OG DIFFERENSIERT UNDERVISNING I ENHETSSKOLEN	18
3. ATFERDSVANSKER I SKOLEN.....	21
3.1 BEGREPSAVKLARING	21
3.1.1 <i>Kjønn og atferdsvansker</i>	23
3.2 FLYTENDE GRENSER MELLOM NORMALITET OG AVVIK.....	23
3.3 RELASJONER OG SAMHANDLING.....	25
3.3.1 <i>Forskning om relasjoner og samhandling</i>	25
3.3.2 <i>En vond sirkel</i>	26
4. ALTERNATIVE SKOLETILBUD.....	28
4.1 HVA KJENNETEGNER ALTERNATIVE SKOLETILBUD?	28

4.2	FORSKNING RUNDT SEGREGERTE TILBUD I ALTERNATIVE SKOLER.....	30
4.3	FRIVILLIGHET VED BYTTE AV SKOLE	32
4.4	KAN PEDAGOGIKK FRA ALTERNATIVE SKOLELØSNINGER OVERFØRES TIL ENHETSSKOLEN? ..	33
5.	METODE OG DESIGN.....	35
5.1	METODEVALG – “Å LEGGE EN PLAN”	35
5.1.1	<i>Et kvalitativt – hermeneutisk perspektiv.....</i>	<i>35</i>
5.1.2	<i>Casestudie</i>	<i>36</i>
5.1.3	<i>Intervju.....</i>	<i>37</i>
5.2	UTVALG – “Å VELGE INFORMANTER”	37
5.2.1	<i>En formålstjenelig utvelging</i>	<i>38</i>
5.2.2	<i>Om informantene.....</i>	<i>38</i>
5.3	DATAINNSAMLING – “Å HENTE INFORMASJON”	39
5.3.1	<i>Utarbeidelse av intervjuguiden</i>	<i>39</i>
5.3.2	<i>Prøveintervju.....</i>	<i>40</i>
5.3.3	<i>Gjennomføring av intervjuene.....</i>	<i>41</i>
5.4	DATAANALYSE – “Å SKAPE FORSTÅELSE”	42
5.4.1	<i>Hvorfor en hermeneutisk modell?</i>	<i>42</i>
5.4.2	<i>Transkribering, bearbeiding og fremstilling av data</i>	<i>43</i>
5.5	VALIDITET OG RELIABILITET – “Å VURDERE HENSIKT & TROVERDIGHET”	44
5.6	ETISKE HENSYN – “Å MØTE UTFORDRINGER PÅ EN REDERLIG MÅTE”	46
6.	PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN	48
6.1	INKLUDERING	48
6.1.1	<i>Lærernes forståelse av enhetsskolen og inkludering.....</i>	<i>49</i>
6.1.2	<i>Å bry seg om og bli sett.....</i>	<i>50</i>

6.1.3	<i>Å være en del av fellesskapet</i>	52
6.1.4	<i>Oppsummering og drøfting av inkludering.....</i>	54
6.2	TILPASSET OPPLÆRING – MESTRING OG DIFFERENSIERING	56
6.2.1	<i>Individuell tilpasning</i>	57
6.2.2	<i>Differensiering av undervisningen.....</i>	60
6.2.3	<i>Mestring</i>	63
6.2.4	<i>Oppsummering og drøfting av tilpasset opplæring.....</i>	65
6.3	ATFERD OG KONFLIKT	68
6.3.1	<i>Forventet atferd</i>	69
6.3.2	<i>Uønsket atferd og atferd preget av konflikter</i>	70
6.3.3	<i>Reaksjoner på atferden (både fra eleven selv og miljøet).....</i>	73
6.3.4	<i>Oppsummering og drøfting av atferd og konfliktsituasjoner</i>	75
6.4	RELASJONER OG SAMHANDLING.....	77
6.4.1	<i>Elev relasjoner.....</i>	77
6.4.2	<i>Lærer og elev relasjonen</i>	80
6.4.3	<i>Oppsummering og drøfting av relasjoner og samhandling</i>	82
6.5	GODE OVERGANGER FRA ENHETSSKOLE TIL ALTERNATIV SKOLE	85
6.5.1	<i>Oppsummering og drøfting av gode overganger fra enhetsskole til alternativ skole</i>	87
7.	KONKLUSJON, REFLEKSJON OG AVSLUTNING.....	88
	LITTERATURLISTE	94
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE (ELEV)	98
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE (LÆRER/RÅDGIVER)	102
	VEDLEGG 3: GODKJENNING FRA NSD.....	106
	VEDLEGG 4: INFORMASJON OM PROSJEKTET	108

VEDLEGG 5: SAMTYKKEERKLÆRING (FORESATTE).....	110
VEDLEGG 6: SAMTYKKEERKLÆRING (LÆRER OG ELEV).....	111

1. INNLEDNING

1.1 Tema og bakgrunn for valg

Temaet for denne masteroppgaven omhandler enhetsskolen (fellesskapsskolen) og alternative skoleløsninger for elever med atferdsproblematikk og tilpasningsvansker. Pedagogisk og ikke minst politisk har det blitt stilt spørsmål om det skolesystemet vi har i Norge, *en skole for alle*, egentlig klarer å dekke alle de ulike behov elever har. Ulike diskurser, og begreper som mangfold, likhet, inkludering, tilpasset opplæring og segregerte tilbud, har alle hatt en sentral plass i skoledebatten. En måte å beskrive utviklingen på kan være å si at vi i de siste tiårene har beveget oss fra tankegangen ”likeverd gjennom likskap (lik behandling)” til ”likeverd gjennom mangfold (ulik behandling)” (Solstad 2004). Inkludering og tilpasset opplæring har fått en viktig og noe sammenfallende betydning i skolen, nemlig at *skolen* må tilpasse seg elevene. Opplæringen må søke å inkludere alle elever, uansett evner og forutsetninger. Til tross for dette, vil det alltid være noen elever som ikke får fullt utbytte av den ordinært tilpassede undervisningen, i noen tilfeller manglende tilretteleggingen, og disse elevene kan da ha behov for alternative og/eller segregerte tilbud innenfor eller utenfor enhetsskolen (Strømstad 2004). Hvem disse elevene er, og når og hvordan slike avgjørelser bør tas, vil være noen av temaene i denne masteroppgaven.

Forsking av blant annet Mari-Anne Sørli (1991, 2000) og Terje Ogden (1991, 2002) har vist omfanget av- og grader av atferdsvansker, samt kartlagt alternative skoler eller såkalte segregerte tilbud. Forskningen har vist at det er et klart behov for alternative løsninger for elever som sliter med atferds- og relasjonsproblemer og som faller ut av ordinærundervisning og hjelpetiltak. I 2006 ble alternative tilbud igjen kartlagt, denne gangen av Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Rapporten som fikk navnet ”I randsonen” vil også være aktuell for denne undersøkelsen, nettopp fordi

kartleggingen viser det behovet som det til dags dato er for spesialpedagogiske løsninger, både i enhetsskolen, men også i segregerte tilbud utenfor skolen.

Problematferd eller *atferdsvansker* har i alle år vært et aktuelt tema i skolen. Det er et viktig tema i spesialpedagogisk sammenheng, men det har også stor samfunnsmessig betydning. Spesialpedagoger har en viktig jobb overfor elever med atferdsvansker, både i direkte kontakt med eleven, som veileder/rådgiver for lærere og som ressursformidlere. På mange måter sees atferdsvansker på som en av de største utfordringene i dagens skole, et inntrykk som regelmessig forsterkes gjennom media og i skoledebatten (Ogden 2002). Resultatet kan i enkelte tilfeller bli at lærere som til tider føler de har gjort og prøvd alt, ender med å prøve å få den eleven de har størst problemer med overført til en annen klasse eller skole. Dette er det imidlertid begrensede muligheter for i en skole som har tatt mål av seg til å være inkluderende (ibid.). Store og alvorlige atferdsproblemer kan ikke alene forklares ut fra for eksempel ugunstige faglige og sosiale læringsbetingelser i skolen, men det har vist seg at både skole- og klasserelaterte forhold kan bidra til å opprettholde, forsterke eller moderere atferdsproblemene (Sørli 2000). Hvordan skolehverdagen er tilrettelagt er av stor betydning for hvor godt en elev med atferdsproblematikk vil fungere. Det er derfor et viktig spørsmål om enhetsskolen har ferdigheter, tid og ressurser til å kunne legge godt nok tilrette for elever med store atferdsvansker. Hvis ikke, er alternative tilbud bedre egnet for denne elevgruppen?

Et prosjektarbeid jeg gjennomførte under første del av mastergraden undersøkte enhetsskolens mulighet for inkludering og tilrettelegging for elever med store atferdsvansker, samt de alternative skolens muligheter. Vi intervjuet tre lærere i enhetsskolen og tre lærere i en "spesialskole" for elever med atferdsvansker om deres synspunkter på skolehverdagen til elever med atferdsvansker. Vi konkluderte med at alternative skoletilbud kan være et godt tilbud for elever med store atferdsvansker, men at mye kan gjøres bedre i enhetsskolen, spesielt i form av de kontekstuelle forholdene og tilpasset opplæring for elever med atferdsvansker. Det som synes tydelig er at behovet for spesialundervisning, og lærere med utdanning på dette feltet

er nødvendig i skolen. Disse resultatene er interessante å trekke paralleller til i forhold til denne masteroppgaven, nettopp med bakgrunn i den samfunnsmessige betydningen problematferd i skolen har fått. Man kan med den nåværende atferdsproblematikken i skolen spørre seg om i hvem, hva eller hvor det ligger størst mulighet for en forandring, holdningsendring eller videreutvikling?

Fra utdanningen i spesialpedagogikk og ikke minst i praksis, har jeg hørt *læreres* vurderinger og holdninger til elever med store atferdsvansker, og hvordan *lærere* mener disse elevene fungerer i skolen. Vurderingene har i stor grad vært preget av skolens holdninger og ressursmuligheter. Jeg synes derfor det er viktig å få tak i også *elevenes* meninger, og lytte til *én elevs opplevelse* av sin egen skolesituasjon. Det heter at ”den vet selv best hvor skoen trykker, den som har den på”, noe som også er blitt arbeidstittel på denne masteroppgaven. Nordahl (2002) mener vi vet for lite om elevers erfaringer og opplevelser i skolen. Opplevelsene elevens lærere har av situasjonen og deres mulighet til å se det hele fra et elevperspektiv vil allikevel være et viktig og aktuelt supplement til denne caseundersøkelsen.

1.2 Formål

Formålet med å velge dette temaet er å belyse tilpasset opplæring for elever med tilpasnings- og/eller atferdsvansker i en inkluderende skole. Temaet er dagsaktuelt, og skoledebatten rundt enhetsskolen og alternative skoletilbud er stadig i fokus. Et eksempel på relevant forskning er den tidligere nevnte rapporten ”I randsonen”, som har vist at segregerte tiltak har økt til å være tre ganger så store i antall i forhold til for femten år siden. Det vil si at utviklingen igjen har begynt å gå mot flere segregerte tiltak, både internt (i skolen) og eksternt (utenfor skolen). Storparten av tiltakene er imidlertid deltidstilbud slik at eleven fortsatt har tilhørighet til hjemskolen og klassen (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Hva har dette å si for skolepolitikken i Norge? Vil en skole fremdeles ha inkludering i fokus dersom den benytter seg av segregerte tilbud? Hvor viktig bør mestringsopplevelser være, i forhold til det som dominerer skolene nå; ”å lære det din neste lærer”? Kan vi endre nåværende problemer i skolen

ved å bli mer åpne for annerledeshet, frivillighet og individuell ulikhet? Dette er spørsmål denne masteroppgaven vil komme inn på. Formålet med undersøkelsen vil altså på mange måter være å belyse og stille spørsmål til om den norske enhetsskolen klarer å leve opp til de sentrale inkluderingsstankene, eller om prinsippet til en viss grad kan oppleves som segregerende for dem som ikke får tilstrekkelig tilpasset opplæring.

1.3 Oppgavens problemstilling

Enhetsskolen – en skole for alle? Hvordan opplever en elev og elevens lærere enhetsskolen, tilpasningsvansker og alternative skolemiljøer?

1.4 Oppbygging av oppgaven

Kapittel 1 har innledet oppgaven med tema, bakgrunn, formål og problemstilling. De tre neste kapitlene vil omhandle teori. ***Kapittel 2*** vil presentere problemstillinger rundt **enhetsskolen**, og hovedfokuset vil være rettet mot inkludering og tilpasset opplæring. ***Kapittel 3*** vil fokusere på **atferdsvansker i skolen**. Her vil begrepsavklaringer, normalitet og avvik, samt betydningen av relasjonelle forhold fremlegges. ***Kapittel 4*** vil presentere **alternative skoletilbud**, organisering og forskning, samt frivilligheten ved bytte av skole. Om det er noe av pedagogikken i de alternative tilbudene som kan/bør overføres til enhetsskolen vil avrunde kapittelet. ***Kapittel 5*** vil presentere **metode og design**. Metodevalg, ulike tilnærminger, utvalg, datainnsamling, dataanalyse, validitet, reliabilitet og etiske hensyn vil her belyses. ***Kapittel 6*** vil presentere og tolke **resultater**. Funnene vil oppsummeres og drøftes i lys av teori etter hvert enkelt tema. ***Kapittel 7*** vil **konkludere og avslutte** oppgaven. Egne refleksjoner, blant annet rundt veien videre og hva som eventuelt kan/bør gjøres bedre i skolen, vil her være viktig å få frem. Validitetsikring og evaluering vil også vektlegges.

2. ENHETSSKOLEN

Enhetskoleprinsippet innebærer at alle barn skal ha rett til en likeverdig og tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet skolesystem og bygd på samme læreplan (Lyngsnes og Rismark 1999).

Grunnskulen som fellesskap skal vere inkluderande. Elevar med særskilde opplæringsbehov skal ta del i det sosiale, faglege og kulturelle fellesskapet på ein likeverdig måte. Det krev at alle elevar i utgangspunktet skal få opplæringa si i skulen på heimstaden og høyre til i eit klasse- og elevfellesskap (KUF 1996).

Elevene skal møte utfordringer som er tilpasset den enkelte, og enhetskolen har som mål å være den likeverdige skolen som skaper likhet gjennom ulikhet, en fellesskapsskole (Lyngsnes og Rismark 1999). Alle elever, uansett forutsetninger, skal ta del i fellesskapet og få opplæring i en skole i nærmiljøet. Det norske skolesystemet har lange tradisjoner med å etterstrebe enhetskolen. Videre i dette kapittelet trekkes derfor inn det mest vesentlige fra utviklingen av en skole for alle, med fokus på inkludering og tilpasset opplæring.

2.1 Veien mot en inkluderende skole

Historisk kan vi si at vi har beveget oss fra en skole som sorterte elevene i kategoriene ”opplæringsdyktige” eller ”ikke opplæringsdyktige” og ”tilpasset” eller ”ikke tilpasset”, til en skole som i prinsippet skal tilpasse og inkludere alle elever, uansett forutsetninger (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006).

Det var på midten av forrige århundre det skjedde en del forandringer i skolen, og det var spesielt en nytenkning og omorganisering etter 2. verdenskrig som dannet de største endringene i den norske skolen. Lov om spesialskoler trådte i kraft i 1951 og virket til 1976, og denne loven favnet flere kategorier av elever med spesielle behov enn hva tidligere lover om spesialundervisning hadde gjort (Nilsen 2003, Ekeberg og Holmberg 2004). I spesialskoleloven kom det frem at det var statens ansvar å se til at

barn med særskilte behov fikk opplæring i skolen, men dette skulle altså foregå i egne spesialskoler, gjerne en for blinde elever, en for elver med atferdsvansker og så videre. Noen elever ble allikevel kategorisert som ”ikke opplæringsdyktige” og falt derfor helt utenfor, til tross for den nye loven (Ekeberg og Holmberg 2004). Det var allikevel ikke bare med denne loven det skjedde forandringer i skolesammenheng. I lov om folkeskolen kom det på midten av 50-tallet nye bestemmelser som gjaldt hjelpeundervisning og hjelpeklasser. Dette førte til at flere elever fikk undervisning ved sin lokale skole, men de statlig eide spesialskolene ble allikevel holdt ved like, og mange barn bodde på internat langt fra hjemmene sine. Tanken som regjerte var at om en elev hadde en funksjonshemning eller fremsto som annerledes, var det naturlig at han skulle ha opplæring i en egen skole for spesialundervisning. Denne tankegangen har blitt definert som segregeringstenkning eller utskillingstenkning (Befring og Tangen 2003, Ekeberg og Holmberg 2004).

Tidlig på 60-tallet nådde tanker om normalisering og integrering Norge og det norske skolesystemet, og segregeringstanken som tidligere hadde dominert fikk nå et annet lys på seg (ibid.). I arbeidet med grunnskoleloven av 1969 uttalte departementet at det var en kommunal plikt at alle barn i opplæringspliktig alder, boende i kommunen, og som kunne ha utbytte av opplæringen, skulle tilbys passende undervisning. Men et gryende fokus på det kommunale tilbudet slo integreringstanken etter hvert gjennom, og en videre utbygging av tilpasningsskoler/spesialskoler ble lagt til side (Johansen 2007). I tråd med integreringstanken vokste det også frem ulike hjelpetiltak i tilknytning til skolen. Den pedagogisk-psykologiske rådgivningstjenesten opplevde en betydelig vekst, og den sosial-pedagogiske tjenesten som skulle finnes innenfor den enkelte skole ble etablert. Alle barn skulle få muligheten til å gå på en skole i nærmiljøet, uansett evner, atferd og forutsetninger. Denne retten ble slått fast i lov om grunnskolen i 1987, og vedvarer i dag. Opplæringstilbudet skal med denne loven opprinnelig foregå innenfor den vanlige grunnskolen, men kommunen og fylkeskommunen kan i enkelt tilfeller og hvis ønske om vurdering, avgjøre om tilbudet skal gis i den ordinære skolen, i egne grupper eller i egne skoler med

spesialundervisning (Befring og Tangen 2003, Ekeberg og Holmberg 2004, Johansen 2007).

Synet på atferdsvansker ble også fundamentalt endret med de nye lovendringene, og i Stortingsmelding nr. 54 (1989/90) ble det slått fast at:

Et atferdsproblem kan ses ut fra oppvekstmiljø og samfunnsforhold, ut fra hvordan barnehage og skole fungerer som arenaer for sosialt samspill og læring, ut fra mellommenneskelig kontakt, og ut fra den enkeltes egenart. (s.43).

Fra et rent individperspektiv til et mer systemperspektiv, fikk man derfor et ”nytt” syn på atferdsvansker, og sammen med retten til en skoleplass i en skole for alle, kan vi si at inkluderingsprosessen er kommet langt på vei. Men, den politiske debatten om hvorvidt dette er den beste løsningen holdes fremdeles ved like, og opplæringsloven er stadig utsatt for endringer (Ekeberg og Holmberg 2004).

2.2 Inkluderingsprinsippet i enhetsskolen

På 90-tallet har begrepet inkludering stått sentralt i de fleste utdanningspolitiske dokumenter, men også i den allmenne pedagogiske debatt (Johannessen, Kokkersvold og Vedeler 2001). På mange måter har begrepet avløst integreringsbegrepet, selv om integrere i bunn og grunn handler om å få alle elever inn i skolen, mens inkludering handler om å tilpasse og jobbe med dem som er i skolen (når elevene er integrert). Begrepene har allikevel en klar sammenheng og inkludering brukes derfor ofte som hovedbegrep i dagens skolepolitikk. Begrepet inneholder en mer forpliktende praksis fra skolesamfunnets side, som også fører til nødvendige tilpasninger og endringer for den vanlige undervisningen (ibid).

Inkludering er i stor grad knyttet til holdninger og verdier i fellesskapet i skolen, og i mange tilfeller vil inkludering i seg selv forutsette en endring av skolens kultur. En organisatorisk og fysisk integrering av elever er ikke tilstrekkelig for å etablere et inkluderende fellesskap, man må også anerkjenne forskjellighet og ulikhet. Inkludering er derfor ikke det samme som at alle elever skal gjøre det samme i skolen

til enhver tid. For at elevenes ulikheter skal respekteres, må det også være ulikheter i elevenes opplæringstilbud, samtidig som alle elevene skal være likeverdige deltakere i fellesskapet i skolen (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Det som er avgjørende for å finne ut om en elev er inkludert i skolesamfunnet, er derfor å fremme elevens egen opplevelse av det.

Tilhørighet er et viktig begrep når man snakker om inkludering. Det knytter seg til elevens opplevelse av å være akseptert av jevnaldrende, inkludert og oppmuntret av jevnaldrede og lærere i den akademiske settingen i klasserommet, og deres subjektive følelse av selv å være en viktig del av livet og aktivitetene i klasserommet og i friminuttene (Johansen 2007). Å se den enkelte elev blir sett på som noe av det mest vesentlige med inkluderingsperspektivet, og det er ikke minst viktig for å etablere positive sosiale relasjoner. I mange situasjoner skal det ikke mer til enn øyekontakt, humor eller en klapp på skulderen fra læreren, for å vise at eleven blir sett. Å føle at man betyr noe for fellesskapet, og at personer rundt deg bryr seg, kan ha alt å si for om en elev kommer til å føle seg inkludert eller ikke (Nordahl 2002). Reel inkludering forutsetter derfor at skolen hele tiden retter et kritisk blikk, ikke bare på eleven, men på seg selv, på læringsmiljø og på læringsprosesser. Skolen og opplæringen skal *virke* inkluderende overfor elever med ulike evner og forutsetninger ikke bare fremstå slik (Nilsen 2003).

2.3 Tilpasset opplæring og spesialundervisning i enhetsskolen

I dagens skole er inkludering av elever med spesielle behov et overordnet prinsipp, og skolen må derfor være *tilpasset alle elever* uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. Læreplanene skal i prinsippet gi rom for individuell tilpasning. Noen hevder at tilpasset opplæring er et mål som man kontinuerlig arbeider mot, men som er umulig å nå fullt og helt (Ekeberg og Holmberg 2004).

I opplæringsloven § 1-2 Formålet med opplæringa, er tilpasset opplæring beskrevet slik; *Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.* Den generelle delen av læreplanen (KUF 1993) sier at; *Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse (s.29).*

Videre i Læreplanen for den 10-årige grunnskoleopplæringen (L-97) beskrives tilpasset opplæring slik;

Tilpassa opplæring er eit overordna prinsipp. Alle elevane skal få møte oppgåver og utfordringar dei kan strekkje seg etter og vekse på og som dei maktar og meistarar. For å møte individuelle behov må både det felles og det lokale lærestoffet tilpassast føresetnadene til elevane. Det gir høve til ulik behandling og fordjuping og for variasjon i art, vanskegrad, mengd, tempo og progresjon (KUF 1996, s. 68).

Hver enkelt elev må bli sett og læreren må møte eleven ved å gi utfordringer som både kan mestres alene, og i fellesskap med andre. Mangfoldet i elevgruppen skal møtes med ulike innfallsvinkler, og organiseringen av undervisningen blir også viktig. Både lærestoff, læremidler og arbeidsmåter skal tilpasses, men eleven må også selv være aktiv for at læring skal skje (KUF 1993). Å gi elevene tilpasset opplæring, dvs. opplæring i samsvar med egne evner og forutsetninger, skal være en del av den ordinære undervisningen, det er ikke noe man bruker i særskilte tilfeller. Retten til spesialundervisning er derimot knyttet til en sakkyndig vurdering av den enkelte elev, og legger opp til særskilt tilrettelegging (Rønne 2004). Når utbytte av den ordinære undervisningen er så dårlig at den ikke kan sees på som likeverdig, har eleven rett på spesialundervisning (Ekeberg og Holmberg 2004).

Det har oppstått en rekke debatter omkring tilpasset opplæring og spesialundervisning. Flere av dem har reist spørsmål om det virkelig er behov for spesialundervisning, eller om bedre kvalitet i den tilpassede opplæringen i ordinær undervisning kan bidra til å fjerne behovet for spesialundervisning. En sentral part i debatten er kvalitetsutvalget, som kom med hovedforslaget: *Kravet om tilpasset opplæring for alle etter opplæringslovens bestemmelser forsterkes (§ 1-2), og*

nåværende bestemmelser om spesialundervisning utgår (NOU 2003:16, s. 83). Nilsen og Skogen (2004) hevder at retten til spesialundervisning har en sentral plass i norsk utdanningspolitikk, og det vil derfor fremstå som et ganske radikalt skritt å ta om en skulle velge å fjerne bestemmelser om retten til spesialundervisning fra lovverket. Det er klart at det er et viktig mål å prøve å redusere behovet for spesialundervisning, både antall elever og antall timer, og ikke minst bedre kvaliteten på den undervisningen som gis (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Ved å satse på kompetanseheving blant allmennlærere ved skolen vil man selvfølgelig komme et godt stykke på vei, men det kan også være behov for ”høyere” spesialpedagogisk kompetanse i skolen (Nilsen og Skogen 2004).

2.4 Sosiale ferdigheter, mestring og differensiert undervisning i enhetsskolen

Sosiale ferdigheter utvikles i samvær og fellesskap med andre, og skolen skal legge til rette for læring i fellesskap og for positiv identitetsutvikling. Forskning har vist at for elever har det sosiale livet i skolen større betydning enn det resten av skolens virksomhet har (Nordahl 2002). Med andre ord kan man si at sosial inkludering vil være en forutsetning for en positiv personlig utvikling. Positiv personlig utvikling kommer til uttrykk gjennom elevenes tro på seg selv og egne ferdigheter. Å ha tro på seg selv og tørre å være en aktiv samhandlingspartner i fellesskapet, vil igjen være en forutsetning for å kunne delta aktivt i et demokratisk samfunn (Skaalvik og Skaalvik 2005). Dette er i tråd med hva den generelle læreplanen vektlegger om samarbeid og sosiale ferdigheter:

Det er vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter. Den må organiseres slik at elevenes virke får konsekvenser for andre, og slik at de kan lære av konsekvensene av egne avgjørelser (KUF 1993, s. 40).

Noe som alltid må være en målsetting i skolen, er å utvikle et miljø som inkluderer enkeltindividene i en helhet. Hvis elevene kommer til kort på et område, er det viktig å tilby aktiviteter de kan lykkes med på andre områder. Læreren må ta utgangspunkt i

det eleven får til, i stedet for det han/hun ikke får til. Det vanlige i norsk tradisjonell skole har ofte vært at det elevene mislykkes i, er det de må jobbe mer med. Dette vil nok aksepteres bedre av dem det gjelder, hvis de i det samme miljøet også får opplevelser av å lykkes. For å klare dette, og skape et bedre miljø, må det skje en holdningsendring i mange skoler og ikke minst i hjelpeapparatet (Ekeberg og Holmberg 2004, Endrerud, 1990). En slik holdningsendring er nok delvis oppnådd, i alle fall på god vei, men i praksis er det enda mange elever som først og fremst får i oppgave å jobbe med det de mislykkes i og ikke klarer. En skole som skal dekke elevenes grunnleggende behov, og dermed også bidra til ansvarsutvikling, må gi elevene medansvar. Å finne ut hva hver enkelt elev kan bidra med, er et viktig steg i en slik prosess (Endrerud, 1990). Slåttøy (2002) eksemplifiserer dette gjennom det hun kaller for selvhevdelsestrang. Elever med utagerende problematferd har ofte stor grad av selvhevdelsestrang. Det er vanlig å se dette som et negativt trekk når det gjelder denne gruppen elever, men det kan faktisk gjøres om til noe positivt, hvis man bare bruker det som en ressurs, og lar for eksempel elevene fremføre muntlig foran klassen, hvis de foretrekker den type faglig selvhevdelse (ibid.).

Motivasjon handler om lysten til å lære. Når man ser meningen med det man skal lære, motiveres man. Dersom man i liten grad har opplevd å lykkes i skolen, mister man ofte motivasjonen for skolearbeid, og nye mestringsopplevelser trengs. Læring og mestring har betydning for utviklingen av et positivt selvbilde og for lysten til å lære mer (Ekeberg og Holmberg 2004). Elever med lavt selvbilde har også lettere for å utvikle personlige, sosiale og faglige vansker. Lærerne er de mest betydningsfulle personene som gir tilbakemeldinger på elevenes læringsatferd, og elever måler seg selv i lys av hva andre (her lærere) mener de kan mestre. Hvordan selvbildet utvikles, er derfor avhengig av hvordan tilbakemeldingene fra miljøet oppleves av den enkelte (Ekeberg og Holmberg 2004, Skaalvik og Skaalvik 2005). De er også viktig at elevene erfarer å mestre spesifiserte læringsmål før de fortsetter med mer avanserte oppgaver, noe som kan defineres som en interaktiv undervisningsform (Imsen 2005, Nordahl m.fl. 2005).

Å differensiere undervisningen er en måte å arbeide på for å tilpasse undervisningen til elevene. Allerede i Mønsterplan for grunnskolen fra 1974 ble differensiering fremhevet som et viktig tiltak i skolen, og har siden det vært viet mye oppmerksomhet (Ekeberg og Holmberg 2004). Både i pedagogisk og spesialpedagogisk sammenheng er det viktig å differensiere undervisningen, ikke bare i det faglige, men også i forhold til det sosiale. Differensiering kan forklares som summen av de tiltakene som settes inn, og de strategiene som velges for å nå opplæringens mål. En innholdsmessig differensiering er svært viktig om undervisningen skal bidra til gode læringsprosesser hos eleven. For vanskelig lærestoff kan bidra til lav motivasjon og lite læring (Nordahl 2002). I enkelte tilfeller kan også mangel på tilpasset opplæring, differensiering og mestringsopplevelser, fremme usikkerhet, tilpasningsvansker og problematferd av ulik grad (Nordahl m.fl. 2005).

3. ATFERDSVANSKER I SKOLEN

I skolen kan atferdsproblemer være mangfoldige og de omfatter alt fra vanlige læreres problemer med vanlige elever til alvorlig utagerende atferd. Det kan handle om undervisnings- og læringshemmende atferd som uro og bråk, eller det kan handle om skolevegring, passivitet og utagering (Arnesen, Ogden og Sørli 2006). Avhengig av hvilken informasjonskilde man benytter seg av, varierer bildet av atferdsvansker seg stort i skolen. Media har en tendens til å gripe fatt i det spesielle og avvikende, og gjerne både overgeneraliserer og overdriver vanskene, mens offentlige dokumenter har en tendens igjen til å undervurdere vanskene i skolen (ibid.). Dette gjør atferdsvansker i skolen til et meget omdiskutert og dagsaktuelt tema både i skolen, hjemmet, media og ikke minst i undervisnings- og omsorgspolitikken.

3.1 Begrepsavklaring

Det heter at ”kjært barn har mange navn”. Atferdsvansker, problematferd, tilpasningsvansker, utagerende/innagerende atferd, sosiale og emosjonelle vansker og psykososiale vansker, de er alle termer som brukes om elever som sliter med atferden sin og/eller har vansker med å tilpasse seg i skolen. Når det er snakk om mer alvorlige atferdsvansker, omtales det ofte som antisosial atferd. Begrepsbruken synes å være mer eller mindre tilfeldig, og de enkelte begrepene brukes mye om hverandre (Nordahl m.fl. 2005). Det vil de derfor også gjøre i denne masteroppgaven. Det kan allikevel ikke tas for gitt at det alltid er de samme problembarna som skjuler seg bak merkelappene (Nordahl og Sørli 1997). Begrepsbruken og de tilhørende beskrivelsene karakteriseres av at vanskene nesten utelukkende omtales som et problem knyttet til den unge selv, mens de voksne, det sosiale miljøet og den situasjonen problemet kommer til syne i, fokuseres det ofte mindre på (ibid.). Det er mange symptomer på atferdsvansker, og denne delen av oppgaven vil prøve å definere atferden, og samtidig trekke inn diskusjoner rundt normalitet/avvik og betydningen av gode relasjoner.

Elever som kategoriseres med atferdsvansker eller tilpasningsvansker er elever som for eksempel skulker mye, bråker, ødelegger undervisningen, mobber og i noen tilfeller også bruker vold. Atferdsvansker består først og fremst av handlinger som skaper vanskeligheter for omgivelsene, men atferden vil også være problematisk for den som utfører handlingen (Befring 2003). En måte å definere vanskene på er å ta utgangspunkt i både elev og miljø, og hevde at atferdsproblemer oppstår i skolen når samhandlingen mellom eleven og andre deltakere i skolemiljøet ikke fungerer (Slåttøy 2002). Det er en slags "failure to match" mellom individ og kontekst (Nordahl m.fl. 2005). Denne definisjonen peker på at det er både eleven og miljøet som har problemer, og den er mer dynamisk i forhold til at den legger opp til en endring hos begge parter. Atferdsproblemene er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke tar vare på sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven (Slåttøy 2002). Det er denne definisjonen på atferdsvansker som i stor grad vil prege og belyse dette masterprosjektet. Dette fordi den tar utgangspunkt i nettopp samhandlingen, eller mangel på samhandling mellom individ og miljø, i stedet for å se på den ene eller den andre parten som årsak til problemet.

Nordahl m.fl. (2005) deler atferden inn i ulike kategorier, og skiller dermed mer mellom problematferd og alvorlig problematferd. Man kan for eksempel dele atferden inn i 4 hovedkategorier: 1) Lærings- og undervisningshemmende atferd (være urolig og bråkete i timene), 2) Utagerende atferd (bli fort sint, svare tilbake på irettesettelse, krangle, slåss), 3) Sosial isolasjon (ensomhet, depresjon) og 4) Antisocial atferd (trusler, vold, tyveri og hæverk). Sist nevnte forekommer som oftest blant 1-2 % av elevene i skolen. De tre andre forekommer mer jevnt og oftere, men sosial isolasjon kan være mindre merkbart i mange tilfeller (ibid.).

Problematferd skyldes som oftest svikt i elevenes faglige og sosiale kompetanse, i samspillet med de andre elevene og i opplæringen. Diagnosen Attention Deficit Hyperactivity Disorder (AD/HD) og ulik grad av problematferd blant barn og unge har i mange sammenhenger blitt sett på som tilknyttet hverandre. De to kategoriene

viser ikke nødvendigvis noen klar sammenheng, men en stor del av elevene med diagnosen AD/HD utvikler atferdsproblemer i større eller mindre grad (Slåttøy 2002). Andre igjen får diagnosen fordi de viser stor grad av problematferd. Det er derfor ikke lett å si hva som kom først; ”høna eller egget”. Uansett om diagnosen kan forklares ut fra en organisk årsaksfaktor eller ikke, har det vist seg tydelig at atferdsproblemene kan forverres betraktelig i forhold til hvordan de møtes av omgivelsene (Befring 2003). Atferdsvansker kan ha både fysiske og psykiske årsaker. Et barns psykiske utvikling preges i første rekke av hjem og oppvekstvilkår. Skolen kan som nevnt i visse tilfeller skape atferdsvansker, men det synes oftere som en arena for utagering eller forsterker av allerede eksisterende problemer (Smedstad 1997).

3.1.1 Kjønn og atferdsvansker

Gjennom forskning har det vist seg at atferdsvansker forekommer langt hyppigere blant gutter enn blant jenter. Gutter har mer konfronterende og utagerende atferd, mens jenter viser oftere internalisert atferd (ensomhet, depresjon). Tendensen har allikevel i senere tid vist å jevne seg mer ut, både den utagerende og den innagerende atferden (Nordahl m.fl. 2005). Jenter har i mye større grad nå enn før, en tendens til å utvikle alvorlige atferdsvansker (utagerende art), men den alvorlige antisosiale atferden som vold, kriminalitet, oppmerksomhetssvikt og hyperaktivitet er gjennomgående langt vanligere blant gutter enn blant jenter. Gutter diagnostiseres også om lag fire ganger så ofte som jenter med AD/HD diagnosen. I forhold til utviklingsmønstre av alvorlige atferdsvansker er det også konstatert en forskjell mellom gutter og jenter, der gutter ofte utvikler vanskene i tidlig barndom, mens jenters atferdsproblemer som oftest oppstår først i tidlig ungdomstid (ibid.).

3.2 Flytende grenser mellom normalitet og avvik

Det kan ofte i skolen være vanskelig å skille mellom normalatferd og problematferd, om det er et problematisk individ eller et problematisk miljø, men uansett skaper

atferden som oftest forargelse og maktesløshet for lærerne, og det blir ofte satt i verk flere problemløsende ressurser som kanskje ikke nytter i lengden (Befring 2003).

Hvordan definerer man "normalitet"? Problemstillingen normalitet og avvik har alltid vært mye omdiskutert, og jeg velger å ta det med her, siden det er en viktig brikke i arbeidet med å danne et helhetsbilde over hvordan mennesker tenker og hva slags holdninger man har til dem som skiller seg ut. Dette gjelder ikke minst for elever med atferdsvansker, ettersom deres vansker på mange måter kan defineres som et "skjult handikap", et "handikap" det ikke alltid er like lett å definere utad. Hvorfor det kan betraktes som et skjult handikap er fordi jo mindre omgivelsene er i stand til å ta hensyn til det, jo vanskeligere har de det gjelder det. "Symptomene" på atferdsvansker finner man ofte hos personer som ellers er velfungerende, og avviket i atferd er gjerne det eneste tydelige symptomet på at noe ikke fungerer (Duvner 1999). Andre ganger kan det være flere symptomer, som for eksempel lese- og skrivevansker, eller andre sentrale faktorer som henger sammen med atferden, eksempel omsorgssvikt eller en hjerneorganisk lidelse som AD/HD. Til tross for dette kan elevene ofte virke tilsynelatende "vanskefrie" eller "normale", overfor dem som ikke kjenner dem godt. Det kan kanskje kalles skjult i den grad at det "eneste" symptomet gjerne er problematferd eller konsentrasjonsvansker, men i de tusenvis av hjem og i alle de klasserom der et av disse symptomene styrer hverdagen, er det ikke akkurat noe skjult handikap.

Forskning av Nordahl og Sørli (1997) viser at atferdsvanskelige elever i grunnskolen selv opplever å skille seg lite fra de andre elevene i skolen, men at derimot lærerne vurderer disse elevene som signifikant negativt forskjellig fra de andre elevene innenfor de fleste områdene i skolen. Det kan altså være vanskelig å definere "normal" og "avvikende" atferd, og grensene er i stor grad flytende. Det er også en stor forskjell i hvordan skoler og lærere definerer avvikende atferd, noe som henger sammen med toleranseterskler, holdninger og relasjonelle forhold.

3.3 Relasjoner og samhandling

Jevnaldrende kan ha en rolle som den signifikante andre i mange barn og unges liv. Dette kan gjelde både i forhold til den kognitive utviklingen og den sosiale. I tenårene kan gode elev – elev relasjoner ha alt å si for veldig mange elever tilknyttet ungdomsskolenivå. Barn og unges situasjon i forhold til jevnaldrende vil være preget av at relasjoner og sosial status må oppnås, ivaretas og vedlikeholdes. Skolegården og klasserommet fremstår som arenaer der jevnalderrelasjoner utvikles og danner betingelser for elevenes handlinger. Relasjonene mellom jevnaldrende i skolen kan derfor ha stor sammenheng med elevenes atferd i skolen, deres engasjement og motivasjon i skolen og deres læringsresultater (Nordahl 2000).

De personlige relasjonene rundt eleven er altså viktige, og kanskje ikke minst den personlige kjemien mellom lærer og elev (Smedstad 1997). I forhold til lærere, vil faglig kompetanse alltid være viktig i læreryrket, men en kan ikke se bort fra viktigheten av lærernes personlige egenskaper og pedagogisk innsikt heller. Et godt utgangspunkt vil derfor være at læreren er interessert i ungdom, og trives i jobben (på godt og vondt) (ibid.). Det er ikke noen tvil om at elever blir motivert og inspirert av lærere som viser at de respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem (Nordahl 2002). I følge Nordahl ser det også ut til at lærere med gode relasjoner til elevene sine opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (ibid.). Den generell læreplanen legger også stor vekt på den gode lærer:

En god lærer kan sitt stoff, og vet hvordan det skal formidles for å vekke nysgjerrighet, tenne interesse og gi respekt for faget. Lærerne avgjør ved sin væremåte både om elevenes interesser består, om de føler seg flinke og om deres iver vedvarer (KUF 1993, s.31).

3.3.1 Forskning om relasjoner og samhandling

Nordahl (2000) vektlegger blant annet forskning gjennomført av Fuglestad på 90-tallet, når han tar for seg sentrale momenter rundt elev – lærer relasjoner. Fuglestad påpeker at de relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandling som foregår, vil ha sterk sammenheng med både lærernes undervisning og elevenes

oppførsel og handlinger i klasserommet. Kommunikasjon og samhandlingsmønstre mellom elev og lærer er vesentlig for de læringsprosesser og den undervisning som foregår. Det er derfor helt klart at både kommunikasjon og kultur er avgjørende for det pedagogiske arbeidet i skolen. Undervisningen må i tillegg til den faglige betydningen også forstås som sosial interaksjon, og den bør derfor ikke skilles fra de relasjonelle forholdene i skolen (ibid.).

I studien til Fuglestad er det tydelig at begrepet samspill står som en sentral faktor for relasjonstenkningen i skolen, men begrepet motspill eksisterer også i aller høyeste grad. Gode relasjoner mellom deltakerne kjennetegnes som et positivt samspill. Her forstår læreren elevene og kjenner til deres interesser og erfaringer og bruker det etter beste evne i undervisningen. Elevens motivasjon for skolearbeid vil også i stor grad kunne påvirke elevens forhold til læreren, og vica versa. Motspill der i mot, kjennetegnes som det maktaspektet som ofte kan forekomme ute i skolene, der lærerens behov for styring og kontroll tar overhånd over det mer positive relasjonsaspektet. Det er klart at makt og kontroll er legitimt, men når kontroll blir forvekslet med kommando blir ikke resultatet nødvendigvis kontroll, men heller opposisjon og et konfliktfylt klasserom. Et konfliktfylt forhold mellom elev og lærer, kan på mange måter stå i sammenheng med konflikter i skolen og/eller andre kontekstuelle forhold (ibid.).

3.3.2 En vond sirkel

Elever som utagerer er sårbare, og opplevelse av maktmisbruk, urettferdighet, arroganse eller spydigheter fra lærerens side kan forsterke elevens utagering, eventuelt tilbaketrekking. Det kan på den annen side være elever som utfordrer lærerens sårbarhet og usikkerhet og på den måten utløser irrasjonell atferd hos læreren. Det hele kan ende i en vond sirkel. Ved mye negativ oppmerksomhet, kan situasjonen bli uholdbar, og grunnlaget for å komme seg videre i prosessen er dårlig (Nordahl 2000). Mellom læreren og foreldrene (eleven) kan det ofte i slike situasjoner oppstå et behov for å plassere skyld, noe som igjen ikke skaper en bedre

situasjon verken for skolen eller eleven. At skolen eller læreren er syndebukken, hender like ofte som at det er eleven som får det stampelet (Smedstad 1997).

Det vil alltid gå grenser for hvor mye enkeltelever kan få ødelegge arbeidsroen i klassen, og lærerens arbeidssituasjon. Skolen skal ikke være en behandlingsinstitusjon, selv om den kan kombineres med ulike former for behandling. Enhver form for behandling ligger utenfor skolens kompetanse. Det må derfor i samarbeid med fagpersoner finnes ut hvor grensene går, når de er nådd, og deretter finne fruktbare alternativer. Selv om det ikke er mange, finnes det noen. En skole kan ikke tillate en betydelig forringing av læringsmiljøet for en hel klasse (ibid.). Går det så langt at lærer og ledelse velger å ta opp alternative tilbud med elev og foresatte, må man tenke på hva slags budskap man gir. Det er viktig å legge vekt på at andre tilbud faktisk kan passe bedre, og begrunne hvorfor de gjør det. I mange tilfeller er det snakk om elever som ikke får utnyttet sine ressurser i en vanlig skolesituasjon, og det vil da være opp til hver enkelt elev og de foresatte, om de ønsker at eleven for eksempel skal bytte over til en skole med mer praktisk orientert undervisning og tettere voksenkontakt (ibid.).

4. ALTERNATIVE SKOLETILBUD

Det vil alltid være noe den norske skolen kan/bør gjøre bedre for å tilpasse undervisningen til alle elever, forebygge atferdsvansker, samt redusere og håndtere problemene på en mer effektiv måte (Sørli 2000). Samtidig er det en realitet at svak økonomi, manglende kompetanse og lav fleksibilitet setter grenser for hvor gode resultater de ordinære skolene oppnår i sine anstrengelser for å gi et godt og likeverdig tilbud til alle sine elever. Det er også en realitet at tilrettelegging av hele skolemiljøet, på mindretallets premisser, danner sentrale og praktiske spørsmål om hvor langt det faktisk er rimelig og mulig å gå for å oppnå dette. Noen ganske få elever vil nemlig kunne ha så store atferdsvansker, behov for omsorg, struktur, fleksibilitet, sosial skjerming og kontroll at det vil være vanskelig å innrette hele skolemiljøet på en slik måte at det på et tilstrekkelig vis vil dekke disse elevenes behov (ibid.). Det vil derfor nesten alltid være et lite fåtall som faller utenfor ordinærskolens tilbud, og som vil ha behov for mer omfattende og tverrfaglig bistand enn det ordinærskolen alene har evne til å tilby dem. I disse enkelte og marginale tilfellene, bør man derfor vurdere om ikke hensynet til individet, eleven, må veie tyngre enn prinsippet om integrering i en skole for alle, og man må vurdere om segregerte opplæringstilbud i en alternativ skole kan være mer formålstjenelig for denne elevgruppen (ibid.).

4.1 Hva kjennetegner alternative skoletilbud?

Alternative skoler er opplæringsalternativer for elever med blant annet atferds- og relasjonsvansker (Sørli 1997). Siden 1991 har forekomsten av slike eksterne og selvstendige segregerte smågruppetilbud (alternative skoler) nærmest blitt tredoblet, mens forekomsten av interne tiltak (eks spesialundervisning i den vanlig skolen) har forholdt seg relativt stabilt (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Hvorfor har det vært en slik økning i alternative skoletilbud de siste femten årene?

Alternative skoler er organisert som opplæringstiltak for mindre grupper av elever, som oftest fysisk atskilt fra vanlig skole. Alternative skoler har vært en del av norsk skole i mer enn 30 år og var frem til slutten av 90-tallet et "ikke-tema" i offisielle sammenhenger. Det ble gjennom mange år skapt et inntrykk av at sentrale skolemyndigheter ikke var så begeistret for fremveksten av alternative skoler, samtidig som mange slike skoler har skapt stor anerkjennelse lokalt, ikke minst gjennom sin bruk av lokalmiljøet som læringsarena (ibid.). Mange av skolene ser ut til å lykkes der både enhetsskolen og det øvrige hjelpeapparatet tidligere ikke har klart å tilby ungdommene tilstrekkelig hjelp og opplæring. Målet er at de skal fullføre den obligatoriske 10-årige skolegangen, og det vanligste er at elevene er innskrevet ved sin ordinære skolen gjennom hele grunnskolen, og mottar derfor vitnemålet sitt derfra (Sørli 1997).

På 90-tallet gjennomførte Ogden og Sørli (1991) en kartlegging av såkalte alternative skoler i forbindelse med et utredningsarbeid for Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. Senere har alternative skoler igjen blitt kartlagt av Lillegården kompetansesenter på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet i 2006 (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Skolene kjennetegnes i hovedsak ved å ta inn ungdom som det knytter seg mye frustrasjon og oppgitthet til, både for foreldre og lærere. Alternative opplæringstiltak iverksettes for elever i ungdomsskolen, som av ulike årsaker befinner seg i en risikosituasjon. Lærevansker og en uheldig sosial livssituasjon med misstilpasning, isolasjon og/eller rus og kriminalitet, er bare noen av problemene elevene samtidig kan være i fare for å utvikle. Elevene kan ha vanskelige hjemmeforhold, de skulker, utagerer eller de har store problemer med skolemotivasjonen. Noen har personlige problemer, mobbes eller unngår kontakt med andre (Ogden og Sørli 1991). Skolene har svært sjelden en empirisk og klar teoretisk forankring, noen er initiert av idealistiske lærere som ønsker å gi atferdsvanskelige elever et bedre skoletilbud enn det de gjennom egen erfaring har sett at normalskolen er i stand til, andre alternative skoler er mer klart etablert som avlastningstiltak for normalskolen eller som straffe-/disiplinærtiltak overfor alvorlig norm- og

regelbrytende ungdom (Sørli 2000). Et viktig kjennetegn på skolene er høy lærertetthet og små grupper.

4.2 Forskning rundt segregerte tilbud i alternative skoler

Sørli (2000) har forsøkt å sammenfatte noe av forskningen rundt alternative skoletilbud og viser til kjerneområder og viktige kjennetegn ved alternative skoletilbud som har hatt en positiv effekt. Små nærmiljøskoler som har gitt dagtilbud til en marginal gruppe av elever som er i faresonen for å utvikle alvorlige atferdsproblemer har vist seg å fungere best. Hovedvekten må dreie seg om utvikling av sosial kompetanse og en positiv lærer – elev relasjon i kombinasjon med ferdighetstrening, klare regler og konsekvenser, klare forventninger og positiv respons (ibid.). Lærer – elev relasjonen er en av de mest kritiske faktorene, og det er svært viktig at læreren kommer eleven i møte med interesse og respekt, og legger til rette for mange positive sosiale møtepunkter. På denne måten kan eleven få en positiv opplevelse av skolen og oppleve mestring. Forskning viser at dette kan medføre en endring i atferd, noe som er i tråd med det Smedstad (1997) viser til om viktigheten av gode elev-lærer relasjoner (se punkt 3.3.). Undervisningsopplegget må være et fleksibelt og variert opplæringstilbud med praktiske oppgaver, hyppig respons og skreddersydd den enkeltes forutsetninger, interesser og behov. Sikring av mestringsopplevelser og tett oppfølging er viktige momenter (Sørli 2000).

Forskning har også vist at tilbudene som fungerer best er basert på frivillighet og ligger i elevens nærmiljø. Dette kan sikre at eleven opprettholder kontakt med prososiale jevnaldrende, selv om de til dagtid tilbringer tid sammen med andre med samme problemer som dem selv. Samtidig er det viktig med et bredt og nært samarbeid med andre hjelpeinstanser, foreldre og næringsliv i nærmiljøet (ibid.). Den mest ideelle gruppesammensetningen ser ut til å være en ikke-homogen gruppe, hvor antallet med annen kulturell bakgrunn eller med alvorlige atferdsvansker ikke bør være for stor. Gruppen bør bestå av ca 8-9 elever (ibid.). I en norsk studie av Ogden på slutten av 80-tallet ble det rapportert om bedret og mer realistisk selvoppfatning

blant elevene fra alternative skoler, samt fremgang på det skolefaglige området. Det skolefaglige kompetansenivået lå likevel fortsatt noe lavere enn snittet blant jevnaldrende (ibid.).

Til tross for at det er mye positivt med de alternative skolene, vil det være viktig å også kunne stille seg noe kritisk til tilbudene, særlig fordi forskning har vist spredte resultater, mye avhengig av organiseringen av tilbudene. Ikke alle alternative skoler er like effektive og egnede, noen har til og med vist seg å være skadelige, og det er enda en lang vei igjen å gå før en helt kan forstå hvilke forhold i skolen som samspiller og som er av relevant betydning for trivsel og læring. Mangel på relevant kompetanse, gjerne faglig og spesialpedagogisk, har også hatt stor innvirkning på mange skolars dårlige resultater. I hvilken grad skolene er med på hindre "dropout" fra videregående skole, er også noe usikkert (Sørli 2000). En del studier har også vist at atferdsproblemene, truslene og den lave skolemotivasjonen ofte dukker opp igjen dersom elever i alternative skoler etter en tid tilbakeføres til sine ordinære skoler. Det er derfor mange utfordringer for de alternative skolene, og forskningsbaserte evaluerings- og effektstudier fremstår som viktige innsatsområder både for å sikre påkrevd kvalitet, samt for videre utvikling (ibid.).

Et annet vesentlig spørsmål som har kommet opp i forbindelse med utviklingen av alternative skoletiltak med segregerte grupper, har vært om det kan være bremsende for utviklingen av en inkluderende skole. Kan de alternative skolene bli "soveputer" for den vanlige skolen? (Endrerud 1985). Behovet for alternative skoler bør ut fra omfanget av alvorlige atferdsvansker blant barn og unge i Norge være ganske begrenset. Få skoler, men med høy kvalitet og et strengt og balansert inntakssystem, fremstår som viktig for å unngå at tilbudene missbrukes av enhetsskolene som "dumpingsplasser" hvor man mer eller mindre skyver de vanskeligste elevene inn (Sørli 2000). I denne sammenheng er det viktig å se på frivilligheten rundt det å bytte skole, elever skal ikke føle at de tvinges inn i alternative skoler, nettopp fordi den ordinære skolen ikke klarer eller makter å ta vare på dem.

4.3 Frivillighet ved bytte av skole

Mange alternative skoler som tar i mot elever med stor atferdsproblematikk kan vise til gode resultater, men har grunnfestet i sin tradisjon at de gir et *frivillig* tilbud til elever (Nergaard 2000). Denne frivilligheten dekkes av opplæringslovens § 8-1, andre ledd: *Etter søknad kan eleven takast inn på annan skole enn den eleven soknar til.* I 1999 kom det fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) forslag om et tillegg til § 8-1. Forslaget gikk igjennom, og et tredje ledd i paragrafen ble derfor lagt til:

Når omsynet til dei andre elevane tilseier det, kan ein elev i særlege tilfelle flyttast til ein annan skole enn den skolen eleven har rett til å gå på etter første leddet. Før det blir gjort vedtak om å flytte ein elev, skal ein ha prøvd andre tiltak. Når det er nødvendig, kan eleven flyttast til ein skole utanfor kommunen, men ikkje slik at eleven må flytte ut av heimen eller at skoleskyssen blir uforsvarleg lang (Opplæringsloven, § 8-1).

Nergaard (2000) stilte som overskrift i et tidsskrift følgende spørsmål til den nye lovendringen: *"En skole for alle – unntatt dem med atferdsvansker?"* Dette er på mange måter en beskrivende tittel på dagens skolesituasjon, og på mange måter også beskrivende for noen av de spørsmålene som stilles i denne oppgaven. Det Nergaard stiller seg kritisk til er signaleffekten av denne endringen av lovteksten. Han mener at adgangen til å flytte elever til en annen skole allerede er ivarettatt gjennom lovtekstens formulering i § 8-1 andre ledd: *Etter søknad kan eleven takast inn på annan skole enn den eleven sokner til.* Men eleven kan med det altså ikke flyttes mot sin og/eller foreldrenes vilje (ibid.). Han mener at det foreligger svært lite forskningsmessig dokumentasjon på spørsmålet om hvilken effekt det har på skolemiljøer at det finnes muligheter til å "ekskudere" elever etter atferdskriterier, og synes derfor at tillegget i lovteksten er unødvendig. Videre påpeker han at der skolemiljøet og eleven er i alvorlig konflikt vil eleven(e) selv ønske seg bort hvis det foreligger noe alternativ (ibid.).

I følge Nergaard tilsier erfaringer fra praksis at elevens motivasjon er en av de aller viktigste faktorene for å kunne lykkes i opplæringssituasjonen, og særlig når det

gjelder elever med store atferdsvansker (ibid.). I skolen opplever ofte lærere elever som viser problematferd som umotiverte og kanskje også ødeleggende for andre elevers motivasjon. Frivillighet vil derfor være et vesentlig premiss og grunnlag om man skal klare å bygge opp elevens interesse og ansvarlighet for egen opplæringssituasjon (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Det er ikke sikkert alternative skoler er løsninger for alle elever som kommer på kant med sin ordinære skole, men for mange, og når det er frivillig fra elevens side, kan slike tilbud være det disse elevene trenger for å komme seg videre, og oppleve mestring og selvtillit i en skolehverdag som på alle måter er avgjørende for veien videre i livet. Fokuset på elevenes frihet til å selv velge å søke seg inn på andre skoler (eks alternative skoler), kan også sees i sammenheng med individets sterke rettigheter, fokus på individets autonomi, deres frie og ansvarlige selvstendighet og myndighet i den tid vi lever i (ibid.). Elevens opplevelse av frivillighet, samt lærernes perspektiv på denne prosessen, vil med bakgrunn i dette være et viktig moment i den empiriske delen av oppgaven.

4.4 Kan pedagogikk fra alternative skoleløsninger overføres til enhetsskolen?

Selv om man på mange måter kan konkludere med at alternative skoler er lovende tiltak som det bør være rom for, bør allikevel den fremtidige hovedinnsatsen i forhold til forebygging og reduksjon av store og alvorlige atferdsvansker, først og fremst rettes mot enhetsskolen, og utvikling av de integrerte skoletiltakene. Det bør altså primært satses mot å oppnå endringer i ordinærskolene, og i den ordinære undervisningen (Sørli 2000). Om det ikke går, kan man gå videre å se på tiltak på sekundært og tertiært nivå.

Marginalisering er et sosiologisk begrep som brukes om ulike grupper av mennesker som står i fare for eller er på vei til å bli støtt ut av samfunnets sosiale fellesskap. Ettersom marginalisering i bunn og grunn handler om normalitetens rom og grenser, vil elever i et smågruppetiltak egentlig bli betraktet som sosialt ”utenfor” av hele

skolesamfunnet dersom de går i en skole hvor det foregår svært få andre aktiviteter enn vanlig klasseromsundervisning i faste grupper. De kan altså lett bli marginalisert. Om det derimot i en skole er etablert en rekke forskjellige grupper i fag og emner på tvers av faste grupper, vil det klart være lettere å unngå marginalisering eller utstøting av elever som deltar i et tiltak for eksempel for elever som viser problematferd og lite motivasjon for skolearbeid (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Moen (2004) mener at elever med for eksempel AD/HD fungerer best i smågrupper eller på tomannshånd med læreren fordi det på den måten reduserer mengden av ytre stimuli som denne elevgruppen er så vare for. Det er også lettere å be om hjelp. Hun tar derfor til orde for at det er viktig å bruke flere læringsarenaer, og sier læring og mestring ikke nødvendigvis må foregå i klasserommet (ibid.).

Burde det vært flere praktiske fag i enhetsskolen? I stedet for å kutte ned på de praktiske fagene, og fag der elevene er i aktivitet, burde man kanskje utvide tilbudet, og fremme det positive man finner i å få drive med praktisk arbeid fremfor å hovedsakelig fokusere på teori. Er det mulig å kombinere det praktiske med det teoretiske? For en elev med for eksempel AD/HD, skulle man tro at såkalte naturskoler, der elevene får opplæring gjennom praktiske aktiviteter ute, ville være effektivt. Foruten det, bør enhetsskolen bli flinkere på å videreutvikle og tilpasse det sosiale miljøet til elevenes *totale* situasjon, i tillegg til mer differensiert og individuelt tilpasset skolefaglig undervisning. Å arbeide eksplisitt med sosial kompetanse, slik de gjør i de alternative skolene, vil også være vesentlig (Nordahl og Sørli 1997). Fremming av sosiale relasjoner mellom elevene og mellom de voksne og elevene, samt mindre ”skoleaktige” opplegg synes å prege de mest vellykkede tilbudene. Med det menes mindre grupper, fleksibilitet i organiseringen, kontinuerlig og individuell oppfølging og ikke minst relasjonsbygging. Dersom skolen klarer å utvikle seg til et bedre sted å være og et bedre sted å lære for elever med atferdsvansker, er det grunn til å tro at antallet av disse elevene kan reduseres (ibid.).

5. METODE OG DESIGN

Dette kapitlet vil redegjøre for hvilken metode og hvilket design undersøkelsen vil anvende for innsamling av data. Kapitlet vil også si noe om undersøkelsens utvalg, intervjuguide, utførelse av intervju, dataanalyse, samt etiske retningslinjer som er viktig å følge for å kunne gjennomføre undersøkelsen på en rederlig måte. Sentrale spørsmål omkring validitet og reliabilitet i forhold til utførelse av prosjektet vil også drøftes.

5.1 Metodevalg – “Å legge en plan”

Etter å ha valgt tema, må det legges en plan for hvordan prosjektet skal gjennomføres. Dette blir grunnmuren for prosjektet, og oppskriften for å få en sikker mur, finner man i problemstillingen. Metoden for dette prosjektet vil være kvalitativ, designet vil være case, og innsamling og analyse vil ha et fenomenologisk/hermeneutisk preg, som igjen faller tilbake på problemstillingen og informantenes opplevelser av situasjonen.

5.1.1 Et kvalitativt – hermeneutisk perspektiv

Det som i hovedsak kjennetegner kvalitativ forskning er at informantenes følelser, holdninger, selvforståelse og intensjoner står sentralt. Med kvalitative tilnærninger er det mulighet og rom for improvisasjon og personlige valg underveis (Befring 2007).

Forskningshistorisk er det relevant å skille mellom to vitenskapelige hovedretninger (eller paradigmer): hermeneutikk og positivisme. *Hermeneutikken* har sitt utspring i humanismen, og forståelse, mening og refleksjon er sentrale siktemål (ibid.). Hermeneutikk kan oversettes med tolkningslære, og det unike til fordel for det kvantitative har stor betydning (Johansson & Liedman 1993). *Positivismen* er knyttet til naturvitenskapen. Målet i en slik forskningstradisjon er å finne frem til en absolutt og objektiv kunnskap (Befring 2007). Det er viktig å avklare hva slags vitenskapelig

ideal det arbeides ut ifra i en masteroppgave. Dette prosjektet er en casestudie og det brukes en kvalitativ metode med en fenomenologisk tilnærming. En slik fenomenologisk tilnærming vil gjennom språket (her intervju) og tolkning (hermeneutikk) gi kunnskap om det genuint menneskelige og akkurat denne elevens læringssituasjon (Patel & Davidson 1995).

Prosjektet kan også beskrives som induktivt; det tar utgangspunkt i et opplevd problem for å se nærmere på et saksområdet uten å gå vegen om tilgjengelig teoridanning og teoretiske konklusjoner fra tidligere forskning. Som prosjektleder går jeg allikevel inn i prosjektet med en viss teoretisk bakgrunn og ”forforståelse” av fenomenet (den hermeneutiske tilnærmingen), men denne vil ikke avgjøre resultatet ettersom det er elevens opplevelse som skal være hovedfokus. Den fenomenologiske tilnærmingen er valgt nettopp for å kunne sette fokus på menneskers (her elevens) opplevelse og forståelse av sin egen situasjon og det hverdagslivet eleven har. Prosjektet har derfor et klart aktør- og individperspektiv (Befring 2007).

5.1.2 Casestudie

Casedesign vil være den overordnede metoden i prosjektet. Det er spesielt anvendelig å bruke case når man opererer med få kvalitative forskningsintervjuer, noe denne oppgaven vil gjøre. Casestudier fungerer godt for å si noe om fenomener i den virkelige verden, i stedet for å bruke kontrollerte laboratoriepregede tilnærminger (Skogen 2006). Borg, Gall og Gall (2003) beskriver casestudie forskning som: *The in-depth study of instances of a phenomenon in its natural context and from the perspective of the participants involved in the phenomenon* (s. 436). Et casedesign kan beskrives ved hjelp av to dimensjoner, med to kategorier hver: singelcase eller multipelcase, samt holistisk eller sammensatt (embedded) case. Singelcasestudie gjennomføres ved at man gjør én casestudie, mens en mulippelcasestudie gjennomfører flere casestudier etter hverandre, og bare én om gangen. En holistisk casestudie har bare én analyseenhet, mens en sammensatt (embedded) casestudie har flere analyseenheter (Skogen 2006, Yin 2003). Denne oppgaven vil gjennomføres

som et holistisk singelcase, der det er én case og én analyseenhet (opplevelsen av skoletilbud for en elev som viser problematferd), men med flere informanter om samme fenomen. Hvorfor dette prosjektet vil gjennomføres med dimensjonen holistisk singelcase er grunnet tid, ressurser og størrelse på oppgaven.

5.1.3 Intervju

Det kvalitative forskningsintervjuet vil i dette prosjektet være den største datainnsamlingsmetoden. Ved å intervju (samtale med) mennesker som er i ulike livssituasjoner, gode som dårlige, kan man få en genuin innsikt i hvordan de opplever sin egen tilværelse (Dalen 2004). Nettopp det å fange elevens erfaringer, tanker og følelser rundt skolehverdagen, er hensikten med dette caset. Man kan skille mellom strukturert og ikke strukturert (åpent) intervju. Dette prosjektet vil gjennomføres med en såkalt blanding av de to, nærmere beskrevet som et semistrukturert eller halvstrukturert intervju. Fordelen med et slikt intervju er at man kan komme dypere inn i problematikken enn det man ville gjort i et typisk strukturert intervju. Dette skyldes større fleksibilitet i intervjusituasjonen, og fordi man kan endre rekkefølgen på spørsmålene, følge opp interessante emner som dukker opp underveis, og tolke det som kommer frem ”mellom linjene”, og ikke bare i de uttalte ordene (Kleven 2002).

5.2 Utvalg – “Å velge informanter”

Dette prosjektet skal altså undersøke hvordan en elev med forholdsvis store atferdsvansker opplevde skolehverdagen sin da hun gikk på en ordinær ungdomsskole (enhetsskolen) i forhold til hvordan hun opplever den nå, på en såkalt alternativ ungdomsskole. Opplevelsen av hvordan man blir møtt i skolen med store atferdsvansker og hvordan man klarer seg, skal prøve å fanges inn gjennom å intervju ikke bare eleven selv, men også en tidligere rådgiver/lærer av eleven, samt læreren ved den alternative skolen. For at en mastergradstudie skal være realistisk å gjennomføre, kan man ikke velge for mange analyseenheter, og dette caset vil derfor holde seg til disse tre informantene.

5.2.1 En formålstjenelig utvelging

Når det er snakk om utvelging av informanter kan man enten bruke tilfeldig utvelging, der alle har en sjanse for å kunne bli med i utvalget, eller bruke en mer formålstjenelig (skjønnsmessig) utvelging, som styres av mer praktiske og/eller økonomiske årsaker (Befring 2007). Dette prosjektet vil ha en formålstjenelig utvelging, med en slags kasuistisk utvalgsmetode (studie av enkeltindivid). Den alternative skolen som er plukket ut er valgt med bakgrunn i omdømme, elevperspektiv, egen erfaring med skolen og kontaktforhold. Etablering av kontakt med informantskolen forekom gjennom å kontakte rektor ved skolen for tillatelse. Videre dro jeg ut på skolen og hadde en samtale med rektor og en av lærerne, for å deretter vente på svar om undersøkelsen kunne gjennomføres. En elev, med bakgrunn i visse forhåndsbestemte kriterier, både fra dem og meg, ble så spurt og valgt ut, og hjem og aktuelle lærere ble kontaktet. Ettersom utvelgingen av eleven ble gjennomført av skolens ledelse, kan man si at utvelgingen var systematisk og gjennomtenkt, og derfor på ingen måte generaliserbar. Etter å ha fått klarsignal fra elev, elevens foreldre og lærer ved den alternative skolen, ble elevens ordinærskole kontaktet (rådgiver) og måtte på samme måte samtykke i å delta i prosjektet.

5.2.2 Om informantene

Den utvalgte elevens hverdag har i stor grad vært preget av tilpasnings- og atferdsvansker, noe som har gjort elevens skolesituasjon på en ordinær ungdomsskole vanskelig. Eleven går nå på en alternativ skole, og det er elevens både generelle og individuelle opplevelse av den inkluderende skole, både før og nå som står i fokus. Eleven søkte seg over fra opprinnelig bostedsskole på østkanten, til det som i dette prosjektet benevnes som ordinærskolen/enhetsskolen (en skole på vestkanten) da hun skulle begynne på ungdomsskolen. Eleven fullførte 8-klasse ved ordinærskolen sin, før hun så søkte seg over i den alternative skolen, og har der gått 9-klasse og holder nå på med 10-klasse. I utgangspunktet var det planlagt å intervjuere elevens tidligere lærer og elevens nåværende lærer, men ettersom to av hennes tidligere lærere

(klasseforstanderne) hadde sluttet ved ordinærskolen, ble rådgiver i stedet kontaktet og intervjuet. Hun hadde vært mye i kontakt med eleven, både som lærer, rådgiver og som kontaktperson i forhold til bytte av skole. I nåværende skole ble kontaktlærer intervjuet. Disse to skal presentere lærerperspektivet på elevens skolesituasjon, samt se det hele i forhold til noen generelle perspektiver på skole i dag. Deres opplevelse av en skolehverdag for og med en elev med atferdsvansker, gir både et individ- og systemperspektiv.

I forhold til kjønn var det i utgangspunktet planlagt å intervju en gutt, men en jente ble i stedet valgt ut. Et av kriteriene var at hun skulle ha vist eller vise forholdsvis stor grad av atferdsvansker, noe som betyr at vanskene har vart over en lengre periode, forekommer hyppig, har en forholdsvis høy intensitet og viser seg ved flere kontekster. Elever som havner i kategorien store atferdsvansker trenger ikke å vise grov antisosial atferd, men de er urolige, ukonsentrerte og har en tendens til å havne i konflikter (Sørli 2000). Disse vanskene viser seg ofte i skolen, enten i undervisningssituasjonen eller i friminuttene, noe som i høy grad har kjennetegnet denne elevens hverdag. Eleven har også fått diagnosen AD/HD (Attention Deficit Hyperactive Disorder).

5.3 Datainnsamling – “Å hente informasjon”

Denne delen av oppgaven vil ta for seg utarbeidelsen av intervjuguide, prøveintervju, og hovedintervjuer. Den vil vise hvilken lærdom og videreutvikling som foregikk samtidig med utarbeidelsen og gjennomføring. *Intervjuet er en scene hvor kunnskap produseres gjennom interaksjon mellom intervjuer og intervjuperson* (Kvale 1997, s. 75).

5.3.1 Utarbeidelse av intervjuguiden

Ettersom hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet og den fenomenologiske metoden er å innhente opplysninger om informantenes egne opplevelser, følelser og

holdninger rundt sentrale temaer, har fokuset i utarbeidelse av intervjuguiden vært å få frem nettopp dette.

Det ble først utarbeidet en intervjuguide med sentrale temaer, spørsmål og forslag til rekkefølge, samt en oppdeling i tre deler; ett elevintervju og to lærerintervjuer (ett til den gamle skolen og ett til den nye). Da intervjuguiden til eleven var ferdig, startet jeg med guiden til lærerintervjuene. Relevante temaer ble plukket ut, og det kom tydelig frem at det ikke ville være nødvendig med to forskjellige intervjuer av lærerne, men ett intervju; bare omformulert noe i fortid/fremtid på enkelte av spørsmålene. Det ble også tydelig at det var viktig å spørre både elev og lærere om noen ganske generelle ting først, både som en myk start på intervjuet, men også for å samle inn viktige opplysninger om tanker rundt skolesituasjon generelt. I lærerintervjuene ble det i denne delen planlagt å spørre om pedagogisk bakgrunn, samt beskrivelser av sentrale begreper. Dette i tråd med det såkalte traktprinsippet, der en stiller mindre sensitive spørsmål innledningsvis, men som allikevel har stor relevans for temaet i intervjuet (Dalen 2004).

Videre ble det planlagt å spørre de tre informantene om inkludering, tilpasset opplæring, god og dårlig atferd, relasjoner og samhandling, alternative skoletilbud og overganger. Målet ble at lærerne gjennom de fleste spørsmålene skulle reflektere over elevens skolegang på en annen måte enn de kanskje tidligere hadde gjort. De skulle på en måte "tvinges" til å se det hele fra elevens ståsted, noe som i mange situasjoner kan være vanskelig å få til når man står midt oppe i det og har flere perspektiver å ta hensyn til. Lærerne blir derfor fenomenologer, de må prøve å forestille seg tingene fra elevens synsvinkel og ikke bare la seg lede av de ytre, synlige atferdstrekkene (Imsen 2005).

5.3.2 Prøveintervju

For å forberede seg på å gjøre et godt intervju, er det viktig å foreta et eller flere prøveintervjuer i forkant av den reelle intervjusituasjonen. Dette er i følge Dalen (2004) en viktig og sentral del av det kvalitative forskningsintervjuet, blant annet for

å kunne justere og forbedre intervjuguiden og intervjusituasjonen i etterkant av prøveintervjuet. Det er også viktig for at intervjuer selv kan øve seg på å intervju, ta tiden på intervju, og ikke minst for å ta med seg videre eventuelle kommentarer fra informanter. Jeg prøveintervjuet en elev, tilfeldig plukket ut, i forkant av hovedintervjuet, og dette var veldig nyttig for det videre arbeidet med intervjuguiden. Tiden på intervjuet var god, og de fleste spørsmålene fløt gjennom på en grei måte. Det var derimot noen spørsmål jeg og også eleven erfarte var for innviklet formulert, for lange, eller for gjentakende. Dette ble forandret på i det videre arbeidet. Jeg spurte eleven etter intervjuet var over om hva han syntes om spørsmålene, om de var forståelige, om de var interessante eller om de var for nærgående på noen måte, også her fikk jeg god og nyttig informasjon til forbedring.

5.3.3 Gjennomføring av intervjuene

De tre intervjuene ble gjennomført i løpet av samme uke, informasjon om prosjektet var gitt i god tid på forhånd og samtykkeerklæringene var/ble skrevet under. Lydopptaker ble medbrakt og brukt under alle intervjuene, med en ekstra godkjenning fra informantene der og da. Det første intervjuet som ble gjennomført, var intervju med rådgiver i enhetsskolen. Intervjuet gikk veldig fint, og hun gav meg nyttig informasjon om eleven, informasjon jeg på forhånd ikke hadde fått. Ettersom hun selv hadde vært lærer til eleven i en liten gruppe, samt kjente godt til de andre lærerne eleven hadde hatt, kom hun med relevant og utfyllende informasjon om både elevens læringssituasjon og skolen generelt. Intervjuet tok ca 60 minutter.

Det to neste intervjuene, av både elev og lærer, foregikk i den alternative skolen. Eleven møtte meg med et åpent og vennlig sinn, noe som gjorde intervjusituasjonen enkel og lett gjennomførbar. Hun ble godt informert på forhånd, før jeg begynte med opptaket, og kunne spørre om det hun eventuelt lurte på. Hun fikk også beskjed om at dersom hun ønsket pause i løpet av intervjuet, var det ikke noe problem. Intervjuet tok ca 45 minutter. Lærerintervjuet gikk også veldig fint, men læreren hadde noen problemer med å svare på enkelte spørsmål som handlet om tidligere skolesituasjon

og om bytte av skole. Dette fordi læreren på det tidspunktet ikke hadde noe kjennskap til eleven. Det fikk allikevel ikke noen innvirkning på resultatene, ettersom både eleven og rådgiver i tidligere skole kunne beskrive disse situasjonene godt. Intervjuet tok ca 45 minutter.

5.4 Dataanalyse – “Å skape forståelse”

Før man setter i gang med dataanalyse, er det viktig med en strukturering av intervjuet. Denne delen kalles transkribering. Her vil intervjuet forflytte seg fra muntlig tale på bånd, til skriftlig data på papir. Dette er en viktig prosess for å kunne komme i gang med den videre bearbeidingen og analysen av data. Meningsstolkning er det sentrale når man anvender en hermeneutisk tankeretning for det kvalitative forskningsintervjuet, samtalen og forforståelsen av fenomenet er derfor vesentlig for analyseringsprosessen (Kvale 1997).

5.4.1 Hvorfor en hermeneutisk modell?

De briller vi har på, avgjør våre betraktningsmåter og perspektiv (Johannessen & Olaisen 2006, s.15). Når man velger en hermeneutisk modell for innsamling og analyse av data, er forskerrollen åpen, ”subjektiv” og engasjert. Spørsmålet om nøytralitet står sentralt både når det gjelder validitet i forskningen, og hvilke vitenskapelig ståsted man arbeider ut fra. Hvor subjektiv/objektiv er forskeren og de innsamlete data? (Newman & Benz 1998). En forskers forståelseshorisont er ”subjektiv” i den forstand at den vil variere fra person til person, avhengig av kulturell og miljømessig bakgrunn, tidligere erfaringer og personlige forutsetninger (Baune 1991). Det er derfor vanskelig å unngå at resultatene i en kvalitativ forskningsoppgave, som denne casestudien, ikke til en viss grad vil være ”subjektive”.

I hverdagen, men også som forsker, har man en viss ”forforståelse” av noe man leser og av de menneskene man møter i ulike situasjoner. Dette trenger ikke være negativt

så lenge man er bevisst på dette når man gjør sine undersøkelser og legger frem sine resultater. Vi involverer på en måte oss selv og våre egne forestillinger i arbeidet (Fuglseth 2006). Det ståstedet, den kunnskap og de tanker, inntrykk og følelser man som forsker har er et aktivum, ikke en hindring for å tolke og forstå forskningsobjektet (Patel & Davidson 1995). I følge den norske filosofen Hans Skjervheim, er vi alltid deltakere i det sosiale livet og det feltet vi forsker på, ikke bare tilskuere (Fuglseth 2006). Dette er spesielt viktig i hermeneutisk-vitenskapelig forskning, og derfor i denne masteroppgaven. Det er allikevel viktig å huske på at dersom en forsker skulle visst om alle relasjoner og forhold som ville komme frem i en undersøkelse før innsamlingen i det hele tatt begynte, ville det ikke vært behov for å gjøre en kvalitativ undersøkelse. Analyse av data, både gjennom teori og empiri, må derfor stadig være i en utviklingsprosess (Corbin & Strauss 2008).

5.4.2 Transkribering, bearbeiding og fremstilling av data

Transkribering av intervjuer kan også sees på som en tolkningsprosess, man oversetter fra muntlig samtale (opptaker) til skriftlig tekst. Transkripsjoner er ikke kopier eller gjengivelser av en egentlig realitet, de er abstraksjoner. Det finnes ingen sann, objektiv oversettelse fra muntlig til skriftlig språk, men det er allikevel viktig med strengt ordrette transkripsjoner, slik at en lingvistisk analyse kan utføres (Kvale 1997). Etter at materialet mitt var strukturert over i tekstform, kunne analyseringen begynne. Til sammen fikk jeg av de tre intervjuene, med linjeavstand 1, tretti transkriberte sider å hente analyse fra.

Koding av datamaterialet er en viktig del av analyseprosessen. Man må systematisk gå gjennom dataene for å finne ut hva de egentlig handler om, og merke seg det gjennom å lage egnede kategorier og inndelinger underveis. Dette gir mulighet til å forstå innholdet på et mer fortolkende, hermeneutisk og teoretisk nivå (Dalen 2004). Det er altså viktig i denne perioden å bli godt kjent med datamaterialet, noe som er lettere når man har transkribert. Etter å ha lest gjennom materialet noen ganger, begynte jeg å tolke og kode det. Under kodingen sier Dalen (2004) at det kan være

lurt å slippe til egne kreative og skapende tankeprosesser for å skape et best mulig resultat. For å kode data kan man anvende dataanalyse programmet NVivo, eller man kan gjøre det for hånd. Jeg fant i samråd med veileder ut at i mitt tilfelle ville det beste være å analysere og tolke resultatene for hånd. Med bakgrunn i tematiseringen av oppgaven, ble emner til analysering plukket ut. Funnene er derfor fremlagt på en systematisk måte inndelt etter tema, først med sitater og tolkning, så med oppsummering, drøfting og teoretiske holdepunkter.

Framstillingen av resultater vil alltid være knyttet opp mot de overordnede problemstillingene som skal belyses, men kan i følge Dalen (2004), også framstilles gjennom ulike opparbeidede fremstillingsformer. Metoden jeg har valgt for fremlegging av data, vil preges av to fremstillingsmåter: ”tematisering” og ”kontrast”. Tematisering tar som oftest utgangspunkt i intervjuguiden og de områdene som den omhandler (ibid.). Det vil si at når jeg planla undersøkelsen valgte jeg også ut temaer som var relevante for å belyse prosjektets aktuelle problemstillinger. Kontrast er en annen fremstillingsmetode som kan sammenlignes med utgangspunktet for denne undersøkelsen. Man konstruerer sine oppfatninger av de situasjoner man møter og det kan derfor være interessant å sette ulike personers beskrivelser og opplevelser av samme situasjon opp mot hverandre (ibid.). For å få et mest mulig helhetlig bilde av det jeg studerte, valgte jeg derfor å intervju tre ulike personer om det samme fenomen.

5.5 Validitet og reliabilitet – “Å vurdere hensikt & troverdighet”

I forbindelse med et forskningsprosjekt vil det alltid stilles spørsmål til *validitet*, *generaliseringsstyrke* og *reliabilitet*. I casestudier er det ikke statistisk generalisering man er ute etter, men generalisering via teoridannelse, såkalt analytisk generalisering. Det er mye det samme som ligger bak eksperimentelle tilnærminger, og man kan tenke en casestudie som et enkelt eksperiment. Dette vil i praksis si at man på

grunnlag av en eller flere casestudier etablerer en teoretisk forklaring som kan etterprøves ved hjelp av flere casestudier (Skogen 2006).

Vi innhenter informasjon daglig ved hjelp av ulike metoder og instrumenter uten å tenke oss om hvilke instrumenter/metoder vi bruker, hvor egnet disse er til å samle inn den informasjon vi ønsker og om de vil gi de samme resultatene dag etter dag. I en masteroppgave må en ta bevisst stilling til disse spørsmålene. For det første må de metodene/instrumentene en bruker egne seg til å undersøke den problemstillingen en har valgt, det vil si at de har god validitet. For det andre må de være nøyaktige, pålitelige og kunne reproduseres, det vil si at de har god reliabilitet. Reliabilitet har med andre ord med forskningsfunnenes sammensetning å gjøre, og hvor pålitelige de er (Kvale 1997). God reliabilitet kan i noen tilfeller være vanskelig å oppnå i kvalitativ forskning ettersom det ofte er få informanter med i undersøkelsen (Patel & Davidson 1995). Validitet gir uttrykk for at man undersøker det man faktisk har til hensikt å undersøke. Maxwell (1992) har beskrevet fem typer forståelse av validitet som omhandler de ulike stadier av kvalitativ forskning: 1) Deskriptiv validitet, 2) Fortolkningsvaliditet, 3) Teoretisk validitet, 4) Generalisering og 5) Evalueringsvaliditet.

For å sikre validitet i denne masteroppgaven har jeg prøvd å integrere de fem overstående punktene til Maxwell (1992). I starten av oppgaven ble det først og fremst viktig at teoretiske antakelser og tidligere praktiske erfaringer (tema og bakgrunn), ble koblet opp til og satt i sammenheng med problemstillingen. Generell teori, sentrale forskningsspørsmål og ikke minst metode, henger også sammen med problemstillingen. Fordi en kvalitativ metode er valgt bør validitetssikring være en kontinuerlig prosess, og man bør stadig stille seg spørsmålet; er jeg på rett spor? Holdes forskningsspørsmålene i fokus når data analyseres og resultatene fremlegges? Hvordan informantene opplever fenomenet enhetsskolen versus alternative skoler for en elev med atferdsvansker, har blitt gjengitt nøyaktig (gjennom direkte sitater) i resultatdelen (*Deskriptiv validitet*). Ved å bruke en fenomenologisk metode, er det informantenes egne følelser, opplevelser og refleksjoner som er det vesentlige for

resultatdelen, og betydningen av utsagnene kan deretter tolkes (*Fortolkningsvaliditet*). Empirien synes gyldig i den grad at den belyser problemstillingen, men også teorien på en vesentlig og aktuell måte (*Teoretisk validitet*). Troverdighet er viktig når det kommer til både analysering og fremlegging av funn. Resultatenes troverdighet og gyldighet blir styrket ved at intervjuene er nedskrevet i sin helhet (transkribert og sitert i tekst). I kvalitativ forskning er det som nevnt konteksten man er ute etter, en generalisering via teoridannelse, og en casestudie kan gi et rikt innblikk i en enkel situasjon, men en teori om den situasjonen kan nødvendigvis ikke generaliseres som en helhet. Jeg kan allikevel spørre meg selv og drøfte; har jeg funnet det ”typiske tilfellet”? (*Generalisering*) (Schofield 1990, Maxwell 1992, Borg, Gall and Gall 2003). I det avsluttende konklusjonskapittelet vil slutninger trekkes og de må igjen svare på problemstillingen og de forskningsspørsmål som har blitt stilt. En evaluering av elevens skolesituasjon før og nå, samt evaluering av hvordan data er anvendt og tolket i relasjon til problemstillingen, kan her fremmes (*Evalueringsvaliditet*).

5.6 Etiske hensyn – “Å møte utfordringer på en rederlig måte”

Dersom man velger å gjøre en kvalitativ undersøkelse, og i tillegg bruker intervju og lydopptak som metodisk tilnærming, er det viktig å passe på at etiske hensyn ivaretas på en riktig og lovmessig måte.

Tidlig i prosessen begynte planleggingen med å **skaffe tillatelser** til å gjennomføre masteroppgaveprosjektet fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). NSD, eller personvernombudet, vurderer forsknings- og studentprosjekt i forhold til bestemmelsene i personopplysningsloven og helseregisterloven med tilhørende forskrifter (NESH 2006). Det stilles også strenge krav til **informert samtykke** (Befring 2007). Samtykke om å delta i prosjektet skal komme både fra eleven selv og elevens foreldre så lenge eleven er under 18 år. I denne masteroppgaven måtte både lærerne til eleven, eleven og elevens foreldre derfor samtykke i å delta. I

Samtykkeerklæringene kom det tydelig frem at informantene når som helst kunne trekke seg fra prosjektet, samt rettigheter knyttet til krav om konfidensialitet. I informasjonsbrevet står prosjektet beskrevet, hensikten og formålet med prosjektet, samt følgende av å delta i undersøkelsen, noe som er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (NESH 2006). Krav om **konfidensialitet** går ut på at de som er med i undersøkelsen blir informert om at alle opplysninger som kommer frem i løpet av prosessen blir behandlet fortrolig, og at lydopptak og opplysninger som kan føres tilbake til deltakere blir slettet etter at undersøkelsen er ferdig. Denne informasjonen fikk deltakerne i informasjonsbrevet. Det stilles også viktige krav til **anonymisering** og oppbevaring av innhentede opplysninger, til innsynsrett for deltaker og om tieplikt for de som medvirker i forskningen (Befring 2007, NESH 2006).

Barns krav på beskyttelse vil i denne undersøkelsen også være et svært viktig moment å ta hensyn til. Når barn og unge deltar i forskning har de særlige krav på beskyttelse i tråd med deres alder og behov (NESH 2006). Som nevnt tidligere var det viktig for meg å både få samtykke fra eleven selv, men også fra foreldrene ettersom eleven er 15 år eller yngre. Jeg gav også aldertilpasset informasjon om prosjektet og dets konsekvenser under selve intervjusituasjonen med eleven, noe som også er i tråd med de forskningsetiske retningslinjene (ibid.). Det stilles også strenge krav om å ta ekstra **hensyn til svakstilte personer og grupper**. I undersøkelsen brukes en ungdom som er i en noe spesiell situasjon, dette gjør henne til en sårbar person. Det var derfor viktig for meg å være ydmyk og hensynsfull (ibid.).

Forskere som samler informasjon om personers og gruppers egenskaper og atferd, bør være forsiktige med å operere med inndelinger eller betegnelser som gir grunnlag for urimelig generalisering og i praksis medfører stigmatisering av bestemte samfunnsgrupper. (NESH 2006, s. 22).

Dette medførte til at jeg måtte vurdere hva slags begrep jeg ville bruke om tilstanden til eleven (se kapittel om atferdsvansker). I informasjonsskriv og som arbeidstittel valgte jeg å bruke tilpasningsvansker, et kanskje mindre stigmatiserende og personrettet begrep enn atferdsvansker.

6. PRESENTASJON OG DRØFTING AV FUNN

I dette kapittelet vil funn fra undersøkelsen bli presentert og drøftet. Funnene vil etter hvert tema, med hovedvekt på sitater fra informantene, drøftes opp mot teori i en oppsummerings-/drøftingsdel.

På bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmål som har blitt stilt, har følgende fem hovedpunkter blitt valgt til å representere funnene:

1. Inkludering
2. Tilpasset opplæring
3. Relasjoner og samhandling
4. Atferd og konflikt
5. Gode overganger fra enhetsskole til alternativ skole

6.1 Inkludering

Hvordan skolehverdagen er tilrettelagt har betydning for hvor godt en elev med atferdsproblematikk vil fungere (Ogden 2002). Hvordan enhetsskolen legger til rette for elever med store atferdsvansker er sentralt i dette caset. Enhetsskoleprinsippet har som grunnholdning at alle barn skal ha rett til en likeverdig og tilpasset opplæring og undervisning i et samordnet skolesystem og bygd på samme læreplan (Lyngsnes og Rismark 1999). Inkludering er i stor grad knyttet til holdninger og verdier i fellesskapet i skolen, og i mange tilfeller vil inkludering i seg selv forutsette en endring av skolens kultur (Jahnsen, Nergaard, Flaatten 2006). Ut i fra dette har jeg inndelt spørsmål og svar omkring inkludering i skolen, etter:

- Lærernes forståelse av enhetsskolen og inkludering
- Å bli sett
- Å være en del av fellesskapet

6.1.1 Lærernes forståelse av enhetsskolen og inkludering

Enhetsskolen har som mål å være den likeverdige skolen som skaper likhet gjennom ulikhet, en fellesskapsskole (Lygsnes og Rismark 1999). Både begrepet enhetsskole og inkludering legger stor vekt på fellesskap og tilhørighet.

Rådgiver i tidligere skole forklarte enhetsskolen slik:

Det er vel det at vi i Norge legger større vekt på å ha alle under samme tak, men med spesielle tilbud til de enkelte i forhold til behov mer enn det de gjør i andre land.

Rådgiver beskriver enhetsskolen med at alle elever skal være under samme tak, men med tilrettelegging for den enkelte etter behov. Om inkludering sa hun:

Det betyr at alle skal være med og under det samme taket og inne i det samme klasserommet, men med tilrettelegginger.

Hun legger altså det samme i de to begrepene. På spørsmål om hvordan hun synes enhetsskolen fungerer svarte hun:

Overhode ikke. Overhode ikke, det har vi ikke ressurser og kompetanse til å klare å få til. Altså vi har klasser hvor vi har så mange med så store problemer, å kunne tenke seg at alle lærerne på ungdomstrinnet, det er jo ofte en 8-10 lærere på en klasse, og at alle de skal ha kompetanse, enten det gjelder det ene eller det andre som elevene strever med, det er helt utenkelig.

Hun mener at enhetsskolen på langt nær fungerer slik den var tenkt i utgangspunktet, blant annet på grunn av manglende kompetanse hos lærere og ikke minst manglende ressurser. Læreren i nåværende skole definerte enhetsskolen slik:

(...) det skal være et likt opplæringstilbud for alle, og det skal være, uansett hvor du er hen, så skal du få samme opplæring, tilpasset deg.

Om inkludering sa hun:

Ta vare på alle.

Om hun mener at enhetsskolen fungerer slik den var tenkt i utgangspunktet:

Nei det tror jeg ikke han gjør. Jeg kan jo ikke uttale meg på vegne av alle andre skoler, men nei, det tror jeg ikke den gjør.

Læreren i nåværende skole legger vekt på at enhetsskolen vil si et likt opplæringstilbud til alle, men tilpasset den enkelte, og hun definerer inkludering med det å ta vare på alle.

6.1.2 Å bryr seg om og bli sett

En elev skal oppleve å ha tilhørighet i skolen, og det forutsetter å bli sett (Nordahl 2002). Å oppleve at noen bryr seg om deg og at du betyr noe for fellesskapet faller også inn som viktig her.

At lærerne bryr seg

På spørsmål om elevens opplevelse av å føle seg inkludert før og nå, svarte hun om sin nåværende skolesituasjon:

De bryr seg om elevene, de viser på en måte at de er glad i oss. Ærlig, det er sånn, etter ferien og sånn, jeg gledet meg til å komme på skolen igjen. Jeg elsker denne skolen her så mye. Så er bestevennene mine her og sant, så da får jeg vært med dem og sant, og da er det sånn – du har lyst å dra på skolen liksom.

Dette er et tydelig tegn på at eleven ved nåværende skole føler seg godt likt, hun føler at lærerne bryr seg om henne. Man kan derfor tolke dette som en elev som føler seg godt inkludert i skolen. Om sin tidligere skole sa hun:

Det er så mange, det blir sånn, de går så fort frem og sånn, når vi tar teori og sånn, også må vi sitte så mye stille. Også de lærerne bryr seg ikke om alle elevene liksom, de tar noen som de tror det er håp for, også bryr de seg ikke om de andre, bare gir de opp liksom.

Det er tydelig her at eleven ikke føler at lærerne i den tidligere skolen var flinke nok til å inkludere alle elevene like godt, spesielt i det faglige. Hun føler heller ikke at lærerne brydde seg om elevene, noe som også kom frem i flere av hennes andre svar.

Elevens behov for å bli sett

Læreren i nåværende skole svarte på det samme spørsmålet:

Jeg tror X har det bra her, jeg tror hun føler at hun blir sett. Hun selv gir uttrykk for at hun gruer seg til å slutte. Hun får en del korreksjoner på ønsket atferd, og hun får en del skryt, og den er vel fortjent. Hun er en flott jente, og det tror jeg vi klarer å formidle til henne.

Hun tror eleven har det bra i nåværende skole, at hun føler hun blir sett og at hun får korreksjoner, men også masse skryt. Læreren syns det er viktig å formidle det positive til eleven. Da jeg spurte om eleven kunne fortelle meg om en god eller dårlig opplevelse hun hadde fra den tidligere skolen, handlet svaret hennes igjen om det å ikke bli sett:

(...) Jeg skulket mye og sånn, jeg kunne skulke sånn 3 måneder på rad, og når jeg kom tilbake på skolen var det sånn: Å fint du er tilbake. Ikke sånn: Hvor har du vært? De brydde seg ikke om det, bare sånn flott at jeg kom liksom, sett deg ned ved pulten liksom!

Eleven skulle ønske at hun hadde blitt mer sett av lærerne, at de viste henne at de hadde merket at hun var borte så mye fra skolen, noe de helt klart har gjort, men kanskje ikke grepet fatt i på helt riktig måte.

Rådgiver i tidligere skole svarte på mange måter noe som var ganske motstridende. På den ene siden mente rådgiver at eleven ble sett, men på den andre siden forsto hun elevens situasjon, at eleven ble sint når det ble stilt krav til henne. Hun svarte dette på om det var noe lærerne kunne gjort annerledes for eleven:

Jeg tror hun hadde veldig gode lærere, veldig omsorgsfulle og gode lærere.”

Videre sa hun:

Hun reagerte veldig kraftig på den ene læreren i forhold til at kalte hun for rasist etter hvert da, men det tror jeg egentlig kom av at hun satte krav om tilstedeværelse, for X begynte å skulke veldig på våren.

Eleven mente de ikke reagerte og brydde seg om fraværet, mens rådgiver sier det ble stilt krav til henne om å møte opp. Relasjonen er helt klart ikke på plass her. Det er

allikevel tydelig at det er en viss forskjell i hvordan eleven og lærerne opplevde, håndterte og stilte seg til fraværet.

6.1.3 Å være en del av fellesskapet

Å være en del av fellesskapet handler om det å bli sett, det å føle at man betyr noe for klassen/gruppen, og at man opplever sosial inkludering, like mye som faglig. Tilhørighet er her et viktig prinsipp, og knytter seg til elevens opplevelse av å være akseptert, inkludert og en viktig del av livet og aktivitetene i klasserommet og i friminuttene (Johansen 2007).

Tilhørighet

Elevens uttalelser om gode opplevelser i nåværende skole gikk blant annet på hva hun likte best med skolen:

Jeg liker alt ved denne skolen jeg, det er mye praksis og sånn, sitter ikke mye stille og sånn. Også er det ikke så mange her, i klassen, så det er lettere å forstå, også er det sånn vi blir veldig samlet, siden vi ikke er så mange i klassen, eller på skolen, så alle kjenner hverandre og sånn.

Det er tydelig at eleven nå føler at hun er en del av fellesskapet på skolen, at hun er verdsatt av sine lærere og medelever og at alle har det bra sosialt ettersom elevene samles i mye større grad, fordi de går i små klasser og i en liten skole.

Læreren i nåværende skole mente igjen at viktige faktorer for å føle seg inkludert i skolen har noe med det å bli sett av dem rundt seg:

(...) At hun føler at han/hun betyr noe for gruppen, og for lærerne.

At man føler man betyr noe for gruppen, at man er en del av fellesskapet, er viktig for alle og særlig for de med spesielle behov. Hvordan læreren tror eleven opplever en vanlig skoledag på den alternative skolen, uttrykte hun slik:

Jeg tror hun opplever at hun har det allright. Jeg tror hun, det går jo også litt på det sosiale, jeg tror de har det veldig bra sammen.

Å oppleve tilhørighet er sentralt i inkludering. Siste sitatet viser at eleven føler tilhørighet.

Annerledeshet

På spørsmål om hva som gjorde hennes tidligere skole til et godt sted å være svarte eleven:

Da hadde jeg kommet på skolen, hvis jeg hadde trivdes liksom, men jeg gjorde ikke det, så jeg var ikke på skolen. Det ble for vanskelig, jeg ble flau liksom, når jeg satt i klassen og alle kunne alt, og jeg rakk opp hånda og da fikk jeg feil. Altså det er sjelden jeg blir flau, men da føler du deg skikkelig dårlig og sånn.

Dette tyder på at hun ikke har følt seg komfortabel i klasserommet, ettersom hun har følt at hun alltid hang etter de andre elevene faglig, og derfor ikke kunne være delaktig i timene. Hun følte seg annerledes. Videre kom det frem:

Jeg hadde det sånn at jeg gikk inn på grupperom (...) for jeg måtte lære bedre, men når jeg satt inne i klassen igjen, så ble jo alt feil, jeg ble kastet inn blant de andre. Sant da følte jeg mindretall igjen, for jeg skjønnte ikke noe av det andre de drev på med.

Eleven har helt klart ikke følt seg som en del av fellesskapet i det faglige, og derfor på mange måter heller ikke i det sosiale. Eleven sier at hun stadig opplever at alt hun sier og gjør blir feil, hun føler seg kastet inn i klasserommet hvor hun faktisk hører til, og hun mener at hun alltid befinner seg i en situasjon der hun føler seg i mindretall. Eleven har opplevd seg selv som annerledes og ikke inkludert.

Jeg kommer fra en østkant skole, ikke Bygdøy liksom, så greit alle skoler skal lære likt og sånn, men sossene de er mer sånn, de er bedre på skolen, jeg sier det rett ut liksom, og de tar tak i dem ikke sant, og ikke oss andre.

Eleven føler det er en forskjell på østkant skolene og vestkant skolene, og hun føler tydeligvis at "sossene", elevene som kommer fra vestkanten, er bedre på skolen, og at lærerne derfor griper fatt i dem, i stedet for bry seg om og inkludere alle elevene.

Da rådgiver i tidligere skole skulle nevne viktige faktorer for at en elev skal føle seg inkludert, sa hun:

Ja det må jo være at den eleven mestrer, opplever mestring, og føler at de får til noe i situasjonene, og ikke bare på siden av alle de andre.

Dette følte helt klart eleven ikke selv. Hun opplevde ikke i ordinær skolen at hun fikk til noe på lik linje med de andre, heller ikke mestring i klasse situasjonen. Hun følte seg også stadig i mindretall, noe som igjen henger sammen med følelsen av å stå alene og være annerledes enn flertallet i fellesskapet. På spørsmål om rådgiveren opplevde sin skole som en god skole for eleven å gå på, svarte hun dette:

Jeg tror vel ikke det er greit for noen elever fra ..., med erfaring fra østkanten og over til denne vestkant skolen, at det er veldig lett, uansett fra slags type elev du er. Vi har mange som gjerne vil gå her, som kommer fra østkanten, og vi har sett gjennom mange år nå at de strever med å bli inkludert og få innpass i miljøet. Det er fortsatt forskjell på østkanten og vestkanten i Oslo, og det blir veldig tydelig for dem og.

Det er greit å påpeke her at eleven først hadde kommet inn på det som er den opprinnelige bostedskolen (på østkanten), men hun søkte seg over til denne vestkant skolen og startet direkte der i 8-klasse. Det er derfor denne skolen, og ikke opprinnelig bostedsskole, som benevnes som enhetsskolen (tidligere skole). Rådgiveren ser at det å komme fra en annen bydel, spesielt om det er stor forskjell på miljøene, kan være med å skape problemer for eleven med å få innpass i fellesskapet og føle seg inkludert på lik linje som de andre elevene. Dette sammenfaller med elevens synspunkt, bare at hun la mye mer vekt på at lærerne forskjellsbehandlet elever fra vest og øst.

6.1.4 Oppsummering og drøfting av inkludering

Eleven følte seg i tidligere skole lite sett av lærerne og hun følte seg mindreverdig og annerledes i timene. Dette førte til at hun ikke trivdes, noe som resulterte i mye krancling med lærerne, samt mye fravær. Å føle at man står utenfor fellesskapet kan innebære en skolehverdag med ensomhet, isolasjon og mistrivsel, og det viktigste da er at man møter lærere som ser og som man kan snakke med (Nordahl 2002). Skolen har en tosidig oppgave, den skal gi elevene skolefaglige kunnskaper og ferdigheter, men den skal også bidra til elevenes sosiale og personlige utvikling (ibid.). I den

alternative skolen føler eleven seg derimot sett, godt likt av alle, hennes nærmeste venner går der og hun trives så godt at hun virkelig gleder seg til å komme tilbake til skolen etter ferier. Dette er klart en jente som har gjennomgått en stor utvikling, og som nå føler hun har det bra på skolen, til forskjell fra jenten som kunne skulke opp til 3 måneder i den gamle skolen sin. Eleven føler seg nå inkludert i skolen, noe som er viktig for at skolehverdagen kan oppleves som et godt sted for eleven å være.

Rådgiver i tidligere skole ser at elever med problemer føler seg annerledes og mindreverdige i enhetsskolen, det er dessuten en stor mangel på ressurser, tid og kompetanse til å dekke alle elevenes individuelle behov. Skolen krever selvsagt tilstedeværelse av elevene til tross for manglende tilrettelegging, noe som for eleven stadig endte i kringling og konflikter med lærerne. Det viktigste i enhetsskolen er at skolen ikke fraskriver seg sitt ansvar i forhold til manglende ressurser, men at de legger til rette med de ressursene de har, og at de ser elevene for dem de er (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). At det er forskjell på skolene i Oslo, fra vest til øst (der eleven egentlig kommer fra) ser også rådgiveren på som et moment til at eleven ikke var helt inkludert i fellesskapet i skolen. Eventuelle forskjeller mellom enkeltelevers kulturelle kapital og skolens kapital kan virke atskillende dersom de oppfatninger og vaner som eleven har med seg inn i skolen er ulike og ikke nødvendigvis i samsvar med skolens forventninger og verdier (Nordahl 2002). Rådgiveren ser at enhetsskolen ikke strekker til på mange områder og ser at elever som starter i alternativ skoler blir mer sett av lærerne og derfor i større grad får den hjelpen de trenger. Sørli (2000) bekrefter at det er en realitet at svak økonomi, manglende kompetanse og lav fleksibilitet setter grenser for hvor gode resultater de ordinære skolene oppnår i sine anstrengelser for å gi et godt og likeverdig tilbud til alle sine elever (ibid.).

Læreren i nåværende skole ser også enhetsskolens mangler i forhold til elevenes behov for å bli mer sett. Eleven skal oppleve å ha tilhørighet i skolen, og det forutsetter å bli sett (Nordahl 2002). Læreren mener at eleven må føle at hun er av betydning for fellesskapet og samholdet i skolen, og hun mener det er viktig at eleven får korreksjoner på atferd, men der og da, ikke senere. Alt dette mener hun at eleven

opplever i den alternative skolen og hun ser at dette gagnar eleven meget positivt og at hun derfor gruer seg til å slutte på skolen.

Kunnskapsløftet legger vekt på at læreren må se hver enkelt elev og møte eleven ved å gi utfordringer som både kan mestres alene, og i fellesskap med andre (KUF 1993). Dette oppsummerer ganske kort og greit de poengene som har vært viktig å fremme her under temaet inkludering. Elevene må bli sett og de må få utfordringer som knytter dem til fellesskapet, ikke segregere dem fra det. På mange måter kan det å gå ut av klasserommet og få undervisning i liten gruppe føles som segregerende, i hvert fall kanskje ikke som inkluderende, men på en annen måte kan det å være igjen i klasserommet og ikke henge med i det hele tatt, føles som enda mer segregerende for de elevene som strever med å følge den felles undervisningen. Det er derfor et problematisk forhold (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Eleven følte seg i mindretall når hun var i klasserommet, hun ble flau når hun ikke klarte å henge med på det resten av klassen gjorde. Det er derfor viktig å se nærmere på betydningen av begrepet "tilhørighet". På mange måter, og spesielt i denne sammenheng, kan man si at tilhørighet knytter seg til elevens opplevelse av å være akseptert og inkludert av både elever og lærere. Den subjektive følelsen eleven har av å være en viktig del av livet og aktivitetene i klasserommet og i friminuttene, er her av stor betydning (Johansen 2007).

6.2 Tilpasset opplæring – mestring og differensiering

I dagens skole er inkludering av elever med spesielle behov et overordnet prinsipp, og skolen må være *tilpasset alle elever* uansett opplærings- og tilretteleggingsbehov. Dette innebærer at undervisningen tilpasses individuelt til hver enkelt elev, noe som i praksis kan virke som en umulighet for mange skoler (Ekeberg og Holmberg 2004). Det er derfor sentralt i denne masteroppgave å se nærmere på hvordan de to skolene organiserer tilpasset opplæring, og hvordan det eventuelt kunne vært gjort bedre. Inndelingen vil være basert på de temaene som har kommet tydeligst frem i intervjuene om tilpasset opplæring:

- Individuell tilpasning
- Differensiering av undervisningen
- Mestringsopplevelser

6.2.1 Individuell tilpasning

Lærer og rådgiver ble begge innledningsvis spurt om hva de la i begrepet tilpasset opplæring. Svarene deres knyttet seg i stor grad til den individuelle tilpasningen elever har krav på. Rådgiver i tidligere skole sa:

Da er du mer på det generelle, tilpasset opplæring som alle skal ha, veldig fine ord, og som på grunnlag av ressursmangelen i skolen er umulig å gjennomføre.

Rådgiver trekker igjen inn enhetsskolens ressursmangel som forklaring på manglende tilpasset opplæring til alle elever, og mener det er en umulighet å få til.

Når du har 30 elever i klassen og er alene lærer, så kan du ikke ha 30 individuelle opplegg, du kan kanskje ha 3, og noen vil falle utenfor da, så helt individuell opplæring det kan vi ikke få til, men vi kan streve mot det.

Det er klart at bedre lærertetthet i enhetsskolen kunne hatt mye å si for at den individuelle tilpasningen hadde blitt bedre, men det er allikevel viktig å se det i større sammenheng enn at en liten del av elevene skal være de heldige utvalgte til å få tilpasset opplæring. Lærer i nåværende skole beskriver tilpasset opplæring slik:

(...) At hver og en skal få den undervisningen de har krav på, med utgangspunkt i eleven selv, og dennes forutsetninger.

Hun mener alle elever har krav på tilpasset opplæring i samsvar med sine forutsetninger.

Forholdet mellom individuell og felles plan for faget

Eleven anså lærernes tilrettelegging av undervisningen i den nåværende skolen som god:

Vi har mange problemer alle sammen, med å konsentrere oss og sånn, så vi alle har lik sånn, hva heter det, alle sammen trenger ekstra hjelp liksom, så

lærerne setter opp en plan for alle sammen, de vet hva vi trenger. Litt for for eksempel hun jenten i klassen, og litt for meg, så setter de det sammen, så blir det til en sånn greie, vet ikke jeg, skjønner du hva jeg mener? På en måte en plan, men tilpasset for alle og alles behov. Hvis jeg har vansker med å konsentrere meg, og en annen i klassen har vanskeligheter med at det går for fort, så tar de det sakte og de gjør det mange ganger (...)

Dette er et eksempel på hvordan den alternative skolen tilpasser undervisningen individuelt til alle elevene, de setter opp en konkret plan om hva alle trenger, og bruker den derfor både individuelt og i fellesskap med hele gruppen. At det er vansker med konsentrasjon og at det går for fort, er ikke uvanlig for elever med for eksempel AD/DH. Det er derfor viktig å ta hensyn til det, uansett om undervisningen foregår i liten gruppe eller i en klasse på 30 elever.

Læreren i nåværende skole svarte på spørsmål om hvordan lærerne tilrettelegger undervisningen for eleven slik:

Vi begynner helt på scratch, vi må det. Det kan være så banalt som å begynne med hvordan skriver man en setning. Hun kan skrive en hel side i en setning nemlig, fra begynnelse til slutt. Så når jeg leser gjennom må jeg forklare hvor punktum skal være for eksempel, eller at setningene begynner med stor bokstav osv. Dette er viktig og i matte, kanskje særlig der, for hvis ikke kan det grunnleggende der, kommer hun ikke videre. Så der de har huller jobber vi egentlig, uavhengig av hva fagplanen sier der og da.

Dette er et klart eksempel på tilpasset opplæring, men med større mulighet for å tilpasse den helt konkret til den enkelte elev. Det er også tydelig at eleven enda strever med mye av basiskunnskapen, det å skrive, hvor setningene skal begynne, slutte, punktum osv. Rådgiver i ordinærskolen fortalte om akkurat de samme problemene. For en elev som går i tiende klasse, og begynner å skrive nederst på bakerste side og ikke kan reglene for punktum, er det klart at å følge en ordinær undervisningssituasjon med en stor klasse vil være vanskelig om det da ikke konstant er en lærer der og hjelper til og viser vei.

Mulighet for tilpassede oppgaver og støtte fra lærerne

Eleven opplevde ikke at undervisningen i tidligere skolen var tilrettelagt godt nok for henne. Hun sa:

Nei. Ikke til meg liksom. Ikke til noen, jeg bare følte de satt opp det de fikk beskjed om, de bare leste rett fra boken, de kunne ikke kunnskap selv liksom.

Hun erfarer derfor at undervisningen ikke var tilrettelagt individuelt, men at den var felles for alle. Det virker heller ikke som hun synes lærerne var flinke til å lære fra seg, noe som er viktig for å få en god læringssituasjon. På spørsmål om hva slags hjelp eleven trengte når hun strevde med noe, fikk jeg dette svaret:

Spørre om hjelp, at de kommer bort til deg og de viser meg hvordan jeg skal gjøre det og sånn. Men de hadde jo ikke tid til det på gamle skolen, de måtte jo skrive opp på tavlen hvem som hadde rett opp hånden først, og så kunne vi ta den ned, så skulle vi fortsette med neste, og så skulle de komme bort, men vi rakk jo ikke å gjøre den oppgaven vi hoppet over.

Dersom man aldri skikkelig lærer eller forstår det man holder på med, blant annet fordi man ikke får hjelp når man trenger det, kommer man veldig ofte ikke videre med de neste oppgavene heller. På spørsmål om hva slags hjelp eleven får på den nåværende skolen dersom hun strever med noe, svarte hun:

Du rekker opp hånden også kommer de bort, innen ti sekunder liksom.

Det er helt klart at eleven opplever å få mye bedre og mer hjelp ved den nye skolen, fordi all undervisningen foregår i en liten gruppe. God, hurtig og individuell oppfølging blir der noe helt annet.

Rådgiver i tidligere skole sa dette om lærernes tilrettelegging av undervisningen:

Vi jobber med såpass åpne oppgaver at du på en måte kan gjøre mye eller lite ut av det. Så på den måten ble det tilrettelagt, og hun fikk nok en ekstra informasjon om hvordan det skal gjøres og hva hun skulle gjøre i lekser for eksempel, i tillegg til denne ukeplanen som alle fikk. Man gikk en sånn ekstra runde med henne for å forklare hva det egentlig betydde.

Ut i fra dette kan man tolke det som ukeplanen til elevene i klassen var helt lik, altså ikke tilpasset noe spesielt til de enkelte elevene. Eleven sa ved en anledning at hun ikke taklet å gjøre lekser, da fikk hun bare stryk, noe som sannsynligvis var fordi det

var for vanskelig for henne å henge med på den felles ukeplanen. Til tross for at det kanskje ble gjennomgått en ekstra gang for henne. På spørsmål om rådgiver trodde eleven selv følte at undervisningen hadde vært tilrettelagt godt nok for henne, svarte hun:

Nei det tror jeg vel kanskje ikke. Ikke alt i hvert fall. Det er jo sånn med en gang du føler du strever med noe at du tenker at det er ikke tilrettelagt godt nok for meg kanskje eller at det er jeg som er dum så jeg skjønner det ikke.

Eleven gav meg et inntrykk av det samme når hun fortalte om sin opplevelse av undervisningen, nemlig at det ikke var tilrettelagt for henne, og at hun følte seg dum når hun ikke skjønnte ting. Dette tyder jo på at man i større grad bør gripe fatt i nettopp de to faktorene; tilretteleggingen, samt selvtillitt og selvhevdelse.

6.2.2 Differensiering av undervisningen

Differensiering kan forklares som summen av de tiltakene som settes inn, og de strategiene som velges for å nå opplæringens mål (Ekeberg og Holmberg 2004). Differensiering av undervisningen skal være en sentral del av den tilpassede opplæringen.

Lærertilgjengelighet

Da jeg spurte eleven om lærernes undervisning nå i forhold til før, fikk jeg svaret:

Mye bedre, siden vi er mindre, også er det to lærere, og når vi er 9 elever så blir det en lærer på 4 elever, i forhold til en lærer på 30 stykker. Man rekker jo ikke gå rundt på en hel time.

Dette gir et inntrykk av hvordan ulik differensiering oppleves for eleven. I den alternative skolen får elevene ekstra støtte ved at de er så få elever og med høy lærertetthet, mens i ordinær skolen var de 30 elever, og en lærer, noe som selvsagt ikke ga henne den samme individuelle tilpasningen og følelsen av å få den støtten hun trengte i løpet av en undervisningstime.

Læreren i nåværende skole mener at når eleven strever med noe trenger hun å ha voksne rundt seg:

Å få det forklart. X er egentlig veldig kjapp i hodet, tar det egentlig raskt. Men hun er avhengig av å ha voksen kontakt i nærheten, hun trenger å få anerkjennelse.

Læreren opplever eleven som veldig kjapp i hodet, hun tar ting raskt, men er avhengig av å ha en voksen person i nærheten som kan hjelpe henne når hun står fast. God lærertetthet er derfor et sentralt punkt i forhold til om en elev som sliter med å jobbe individuelt, skal klare å fungere i en større sammenheng.

Behov for å følge med på klassens nivå

Eleven fikk også spørsmål om differensiering av undervisningen i sin tidligere skole; om undervisningen foregikk for det meste i klasse, gruppe eller om noe foregikk alene. Eleven kom da med et godt eksempel på et prøvd tilpasset opplegg, men som i en større setting opplevdes som mislykket for henne. Hun svarte:

Det var mest sånn i klassen, men jeg hadde jo sånne ekstra timer, men som sagt liksom, når jeg kom inn i klassen igjen, så ble jo alt feil, fordi jeg tenkte; å nå klarer jeg dette her, men så har de begynt med noe nytt noe. Det er sånn, jeg går inn i et gruppe rom og lærer pluss for eksempel, og de driver på med pluss, så på slutten av dagen deres begynner de med minusen, og da har jeg nettopp kunne lært hele pluss greia, så jeg kan det, men så er jeg inne i klassen neste uke, og de har begynt med minusen og de vet hvordan det er liksom, og jeg kan bare plussen og jeg tenker å vi skal ha pluss og dette her klarer jeg, også er vi på nytt igjen.

Eksempelet over er et tegn på at skolen har prøvd å tilpasse undervisningen for henne ved at hun tilbrakte tid i en mindre gruppe, der de gikk gjennom tingene fra begynnelsen av, og de fikk mer hjelp, og de forsto faktisk det de lærte. Det som tydeligvis ble problemet var at når eleven da kom inn i klasserommet igjen, og ønsket å bruke det hun hadde lært, hadde de andre igjen gått videre til noe nytt, noe hun ikke forsto/hadde lært enda. Opplevelsen av tilpasset opplæring ble derfor ikke den samme som hvis det i klasserommet også i stor grad hadde vært opplegg tilpasset henne. Om det opplevdes som bedre å være i gruppen enn i klassen svarte hun:

Ja. Når det gjaldt faglig så. Det var mer stille og sånn. Det var greit liksom.

For en med AD/HD kan nettopp det å ha færre rundt seg, at det er mer stille og at det er mer klare rutiner, helt klart være viktig for evnen til å klare å konsentrere seg over tid.

Rådgiver i tidligere skole mente at for at skolen skal være et godt sted å lære, trengs det:

(...) Mindre grupper, det er egentlig snakk om ressurspørsmål, både når det gjelder fag og timefordeling og når det gjelder kompetansen hos lærerne.

Angående hvordan dette stemte overens med slik eleven hadde det ved ordinær skolen, sa rådgiver dette:

Nei på denne skolen her så hadde hun da, hun var i liten gruppe i matte, og det var det, resten var hun i full klasse med 30 elever, og skulle klare fungere.

Man får her inntrykk av at rådgiveren ikke er helt fornøyd med det tilbudet eleven fikk, at hun ser at det var i minste laget for en som trenger stor grad av tilrettelegging for å klare å fungere faglig. Dersom det ikke var ressurser og kapasitet nok til at eleven kunne/skulle være i en mindre gruppe, må det i hvert fall tilpasses maksimalt inne i klasserommet så eleven kan følge undervisningen der.

I forhold til differensiering er det viktig å fremheve det eleven mestrer. På spørsmål om hvilket fag eleven likte best svarte hun gym. Om hvorfor det svarte hun:

Jeg vet ikke jeg, det var liksom, jeg pleide bare å komme i gymtimene jeg, og så, nei det var fordi der var jeg aktiv ikke sant.

Det er kanskje ikke så rart at eleven likte gym best, noe som ikke er uvanlig blant elever, men det er allikevel ganske typisk for en elev som sliter med konsentrasjonsvansker og impulsivitet; de trenger å være i aktivitet, og trives derfor best i de praktiske fagene der de opplever mestring. På spørsmål om hvilket fag hun fikk best til før, svarte hun også et klart praktisk fag, nemlig kunst og håndverk. I den nye skolen føler hun for så vidt at alt går bra og at hun liker alle fagene, men at de praktiske fagene er de hun liker best.

6.2.3 Mestring

Å mestre vil si å få til noe. Følelsen av å oppnå noe, er en etterlengtet opplevelse for mange skoleelever som ikke føler de strekker til faglig. I forhold til individuell tilpasning og differensiering vil på mange måter mestring være det resultatet man bør strebe etter at elevene sitter igjen med når de har fått tilrettelagt undervisning etter sine behov. Læring og mestring har betydning for utviklingen av et positivt selvbilde og for lysten til å lære mer (Ekeberg og Holmberg 2004).

Positive tilbakemeldinger

Eleven svarte dette på spørsmål om tilbakemeldinger og opplevelsen av å mestre:

Ja, det er koselig å oppleve å kunne klare ting, man blir jo glad. Det er sånn, klarer man en ting, så har man lyst å klare det neste også ikke sant, da har man lyst å fortsette.

Opplevelsen av å mestre, motiverer til å fortsette, men det er viktig for eleven at tilbakemeldingene er konstruktive og reelle, noe hun eksemplifiserer med slik det er i den nåværende skolen:

Her så setter de hver og en personlighet i seg selv liksom. De sier ikke at det er bra for at vi skal fortsette hvis det ikke er bra, skjønner du? Hvis jeg sier; dette her er dårlig, men jeg vet ikke om jeg klarer bedre. Gjør ditt beste og sånn, så blir det bra. Sånn sier de her liksom. De sier det er dårlig hvis det er dårlig, du kan gjøre bedre, som jeg sa i sted, og hvis du gjør ditt beste kommer dette her til å bli kjempe flott. De sier det som det er liksom.

Eleven opplever tilbakemeldingene som ærlige, og ikke som ren oppmuntring uten å også få vite hva som ikke var bra. Hun mener lærerne ser personene for dem de er, og sier derfor ikke det samme til alle.

Læreren i nåværende skole opplever positive tilbakemeldinger og mestringsopplevelser som særs viktig for elevens utvikling av et godt selvbilde. Om det virket som viktig for eleven å klare faglige ting på skolen, svarte hun:

Ja det gjør jo det. Hun ber om stadig respons. En av de få som faktisk stadig ber om det. Disse elevene er jo underernært på ros og positive

tilbakemeldinger, så det bruker vi mye her. Men det er selvfølgelig viktig å gi dem reell tilbakemelding da.

Nettopp dette poengterte eleven selv i stor grad overfor meg. Hun ønsket selvsagt å få positive tilbakemeldinger dersom hun fortjente det, men ikke at de skulle være positive uansett hva, spesielt når karakterene stadig forble like dårlige. Eleven opplevde i sin tidligere skole tilbakemeldingene som falske og lite individuelle:

Tilbakemeldinger før var sånn; dette er bra, fortsett sånn, jeg vet ikke jeg, men de sa det samme til alle, og det blir feil. (...) bra, fortsett videre, bra, fortsett videre, du blir helt galen i hue ditt for du tror at du er flink, også gjør du den samme feilen igjen hele tiden.

Dette viser at eleven stiller krav om ærlighet og oppmuntring, ikke en beskjed om at ting er bra, når de ikke er det. I så tilfelle ender man med å føle seg enda dårligere og i mange tilfeller gir man helt opp å prøve, for det kan virke som lærerne har gitt deg opp.

Rådgiver i tidligere skole hadde en annen opplevelse av hvordan tilbakemeldinger burde gis. Hun la vekt på dette:

Ja, det går vel på: nå har du tenkt helt riktig, du er på god vei, kan du utdype dette litt mer, hva mener du med dette. På ungdomsskolen har vi jo karakterer så det er det som er en del av vanskeligheten; du er kjempe flink og det blir en 2'er. (Ler litt). Det er sånn svake elever opplever det, vi har en karaterskala som er en normal ikke sant, men det er viktig allikevel, å si at dette er fint til deg å være, men det er jo ikke, de opplever jo da alle de andre som blir sinte for å få 4'ere og ikke 5'ere rundt seg også, sånn at det er jo aldri godt for en elev i den situasjonen. Det tenker jeg er helt annerledes på den alternative skolen.

Rådgiveren ser at hvordan tilbakemeldingene gis og oppfattes av elever som sliter ikke er noe bra, men hun mener samtidig at det er viktig å si at dette er fint for deg å være, til tross for at det blir en 2'er. At eleven mister troen på seg selv, fordi hun får følelsen av at lærerne har mistet troen på henne, kan være et resultat ved slike tilbakemeldinger. I forhold til rådgivers oppfattelse av om eleven opplevde mestring og dermed også trivsel, sa hun:

Jeg tror hun opplevde mestring i starten, og at hun da trivdes fordi hun opplevde mestring. (...) Og hvorfor hun ikke lyktes da etter hvert tror jeg kom av at hun ikke greide å ta seg sammen lenger, og fagene blir jo faktisk vanskeligere, det blir mer å klare å ta seg sammen om og rundt.

Hun ser derfor ikke at det kanskje var den manglende tilretteleggingen som var problemet, hun ser på det mer som elevens manglende evne til å tilpasse seg. Det er viktig å ikke fraskrive seg ansvaret helt, men å se at det kanskje er en kombinasjon av flere ting som gjorde at eleven ikke mestret og lyktes både faglig og sosialt lenger. Rådgiver sa videre:

Jeg opplevde at hun følte mestring når vi var på den lille mattegruppen, at hun følte selv at hun fikk det til, hun var så rask, lynrask i hodet sitt ikke sant, så i forhold til de andre på den gruppa så gikk det fort, det som hun hadde problemer med, var å formidle det skriftlig sånn at noen andre enn hun skjønte det.

Dette viser igjen at eleven er en oppegående jente, som er lynrask i oppfattelsen og har god forståelse for ting, men som sliter med det skriftlige og med å bli forstått av andre. At eleven lå så pass langt foran de andre i den lille gruppen i ordinær skolen, har nok vært positivt i forhold til hennes mestringsopplevelse, men det viser jo og at eleven på mange måter burde kunne fungert inne i klasserommet også, dersom undervisningen hadde vært bedre tilrettelagt for henne. Terping på skriveforståelse burde også kanskje vært lagt inn i mye større grad tidlig på året.

6.2.4 Oppsummering og drøfting av tilpasset opplæring

Eleven følte ikke at undervisningen var tilpasset henne i den ordinære skolen, hun følte hun stadig mislyktes, hang etter de andre i klassen, ikke fikk den hjelpen hun trengte og ikke fikk reelle tilbakemeldinger fra lærerne. Læreren skal på bakgrunn av sin kjennskap til og forståelse for eleven tilpasse både innhold og arbeidsmåter i undervisningen slik at den enkelte elev gis best mulig betingelser for læring (Nordahl 2002). Eleven mente også at lærerne ikke skulle sagt at det hun gjorde var bra når det virkelig ikke var bra, for hun visste selv at det ikke var det, og hun syntes derfor det var veldig forvirrende og falskt. Lave forventninger fra lærerne påvirker elevens egne

forventninger om mestring i de aktuelle situasjonene, noe som kan svakke elevens forhold til skolen ytterligere (Nordahl m.fl. 2005). Lærerne er de mest betydningsfulle personene som gir tilbakemeldinger på elevenes læringsatferd, og vi måler oss selv i lys av hva andre mener vi kan mestre. Hvordan selvbildet utvikles, er derfor avhengig av hvordan tilbakemeldingene fra miljøet oppleves av den enkelte (Ekeberg og Holmberg 2004).

Eleven fikk et par timer i uken matteundervisning i en liten gruppe, noe hun følte hjalp henne faglig, ettersom det blant annet var mer stille der. Hun følte allikevel at når hun kom inn i klasserommet igjen, forsvant den mestringsfølelsen som hun opplevde i liten gruppe med engang. I nåværende skole føler eleven hun får god og rask hjelp, undervisning som er tilpasset henne, men også resten av gruppens behov, ingen lekser og reelle tilbakemeldinger. Hun får også drive med mye praktiske fag, noe hun føler hun får til, og klarer å konsentrere seg om, fordi hun er i aktivitet. Ny mestring er derfor nå viktig for eleven, nettopp for å bygge opp et positivt syn på seg selv igjen, og for lysten til og motivasjonen for å lære (ibid.). Sørli (2000) understreker viktigheten av at undervisningsopplegget er fleksibelt. Hun mener at et variert opplæringstilbud med praktiske oppgaver, hyppig respons og skreddersydd etter den enkeltes forutsetninger, interesser og behov, samt sikring av mestringsopplevelser og tett oppfølging, er de viktigste momentene i en alternativ skole (ibid.). Dette stemmer overens med hvordan både eleven og lærerne beskriver læringssituasjonen i elevens nåværende skole.

Rådgiver i enhetsskolen ser at skolen har mangler i forhold til at det burde vært mer undervisning i mindre grupper og større lærertetthet. Hun ser ressursmangel som et av de største problemene til at undervisningen ikke alltid strekker godt nok til for elevene med behov for ekstra tilrettelegging, og hun mener tilpasset opplæring til alle er en umulighet å få til. Det er igjen her viktig at skolen ikke fraskriver seg det ansvaret de har for å hjelpe de elevene som ikke finner seg til rette (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Rådgiver opplevde eleven som flink i starten, at hun mestret og trivdes, men at hun så ga opp, blant annet fordi hun ikke greide å ta seg

sammen lenger. At det var manglende tilpasset undervisning, ble i denne sammenheng ikke nevnt, men hun fremla det allikevel som at eleven ikke fikk spesielt mye tilrettelagt undervisning individuelt etter hennes behov. Innholdsmessig differensiering, for eksempel forskjellige ukeplaner eller å hoppe over enkelte oppgaver, er svært viktig om undervisningen skal bidra til gode læringsprosesser hos eleven. For vanskelig lærestoff kan bidra til lav motivasjon og ofte lite læring (Nordahl 2002). Rådgiver mente også at det var viktig å fortelle eleven at dette var fint for henne å være, selv om det egentlig ikke var noe bra. Dette endte i stadige konflikter med lærerne, og ble enda et hinder for utfallet av den tilpassede undervisningen. Sørli (2000) hevder det alltid vil være noe den norske skolen kan/bør gjøre bedre for å tilpasse undervisningen til alle elever, forebygge atferdsvansker, samt redusere og håndtere problemer på en mer effektiv måte.

Læreren i nåværende skole visste ikke noe om hvordan den tilpassende undervisningen hadde vært for eleven i hennes ordinære skole, men hun fortalte at eleven i de fleste fag måtte begynne på begynnelsen, og lære det grunnleggende helt fra start igjen. Lærerne forklarer nøye, er alltid tilgjengelige for hjelp og støtte, og de gir korreksjoner på både atferd og faglig arbeid. De går ikke videre før det fagstoffet som blir representert er forstått av elevene, noe som sammenfaller med en interaktiv undervisningsform. Elevene skal mestre spesifiserte læringsmål før de fortsetter med mer avanserte oppgaver (Imsen 2005, Nordahl m.fl. 2005). Læreren ser det som positivt at eleven får drive med praktiske arbeidsoppgaver, noe som motiverer eleven i stor grad til å gjøre skolearbeid. Sosial læring og praktiske aktiviteter bør i alternative skoler ha stor plass, nettopp fordi eleven da opplever å mestre, både faglig og sosialt (Ekeberg og Holmberg 2004). Læreren synes det er viktig at eleven får anerkjennelse og ros, noe hun tydelig trenger og ønsker fra voksne personer rundt seg, men tilbakemeldingene må samtidig være reelle og oppmuntrende. Dette sammenfaller med hvordan eleven ønsker å ha det, og viser en kontrast til hvordan det foregikk i tidligere skole.

Hvor viktig det er å gi positive tilbakemeldinger til eleven bekrefter Skaalvik og Skaalvik (2005) med hvor viktig det er at eleven får mulighet til å tro på seg selv. Man kan sammenligne det med en rekke dominobrikker som er avhengige av hverandre for å ikke falle. Sosial inkludering har betydning for tilpasset opplæring fordi det vil være en forutsetning for en sunn personlig utvikling, en sunn personlig utvikling kommer til uttrykk gjennom elevens tro på seg selv og egne ferdigheter, og å ha tro på seg selv og tørre å være en aktiv samhandlingspartner i fellesskapet, gir igjen økt trivsel og en følelse av å mestre (ibid.). At eleven i den alternative skolen får arbeide med praktiske oppgaver, ikke bare må sitte i ro ved en pult og arbeide med det teoretiske er også bra for selvbilde og videre utvikling. Dette sammenfaller med noe Endrerud (1990) påpeker, at hvis elevene kommer til kort på et område, er det viktig å tilby aktiviteter de kan lykkes med på andre områder.

6.3 Atferd og konflikt

Definisjoner på god og dårlig atferd henger på mange måter sammen med diskursen normalitet og avvik. Hva kan kalles normal atferd, og hvor går grensen til at den ikke er normal? Det er en vanskelig grensesone, men det er klart at visse holdepunkter og skillelinjer har man. Et fokus for denne undersøkelsen var å få tak i elevens opplevelse av tilpasningsvansker og atferd preget av konflikter. En definisjon på atferdsvansker peker på at det er både eleven og miljøet som har problemer. Den er dynamisk i forhold til at den legger opp til en endring hos begge parter. Atferdsproblemene er både et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og et tegn på at skolen ikke tar vare på sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven (Slåttøy 2002). Inndelingen av dette temaet vil være slik:

- Forventet atferd
- Uønsket atferd og atferd preget av konflikter
- Reaksjoner på atferden (både fra eleven selv og miljø)

6.3.1 Forventet atferd

I skolen forventes det av både elever og lærere at man viser god oppførsel overfor dem man har rundt seg. Hvordan man så definerer god oppførsel, kan variere mye fra person til person, men å vise og få respekt og anerkjennelse, vil være sentralt for begge parter.

God oppførsel

Innledningsvis spurte jeg eleven hva hun la i å vise god oppførsel i skolen, både i forhold til medelever og lærere. Eleven beskrev det slik:

Her er det jo litt sånn ..., vi trenger ikke ..., bare ikke bråke, eller liksom vi får lov til å bråke her, men de forstår selv om vi bråker, skjønner du, det er liksom, det er egentlig bare slåssing og sånn vi ikke skal ha her, ellers er alt bra, for vi klarer å lære selv om det er bråk. Så det er ikke noe vi egentlig trenger å, ja...

Om eleven egentlig forsto helt spørsmålet mitt er jeg litt usikker på, men hun la i alle fall tydelig vekt på at det var lov med litt bråk, men noe utover det er ikke lov, og at læringssituasjonen fungerer godt selv om folk tuller og bråker en del i skoletiden. Om hvordan lærerne bør oppføre seg overfor henne for at hun skal trives, svarte eleven:

Jeg synes de er bra jeg. Vise at de bryr seg, også prøve å motivere deg nok til å ville gjøre noe.

Eleven er godt fornøyd og legger igjen vekt på motivering. Om hvordan hennes egen oppførsel bør være overfor lærere og medelever hadde hun en ganske klar oppfatning:

Vi skal vise respekt for lærerne, vise at vi gidder å prøve og ikke bare gir opp hele tiden. Og elever, være en venn liksom. Du kan jo ikke bare være snill og grei hele tiden, da blir det smissing, du skal ikke være slem heller, men du kan blande de liksom.

Dette tyder på at eleven har et klart bilde av hvordan hun bør oppføre seg overfor lærere, nemlig med å vise dem respekt og vise at man ikke gir opp uten å prøve, noe hun får til i den nåværende skolen. I forhold til medelever, skal du være en venn, men ikke overdrive ved å oppføre deg unaturlig.

Læreren i nåværende skole mente at både lærere og medelever må oppføre seg med respekt overfor eleven.

Hun er et medmenneske som har krav på klare regler og forutsigbarhet, og i forhold til diagnosen hennes så er hun jo avhengig av det. Hun har krav på å bli sett.

Læreren bringer igjen inn det å bli sett som det viktigste. I motsatt tilfelle, hvordan eleven skal oppføre seg overfor lærere og medelever, la hun vekt på:

Å være høflig, og det er hun altså, X er en veldig flott elev, altså i forhold til både medelever og lærere. Hun er omsorgsfull, kan til tider være litt Florence Nightingale, ja tar vare på andre og veldig sann opptatt av det da.

Dette viser at eleven har en veldig god atferd og oppførsel i de fleste situasjoner, i hvert fall slik hun har det nå. Læreren forteller at de antageligvis har en noe høyere terskel for atferdsvansker i den alternative skolen i forhold til enhetsskolen. At eleven er omsorgsfull og bryr seg veldig om de andre elevene rundt seg, var også slik rådgiver i ordinær skolen på mange måter beskrev eleven.

Rådgiver i tidligere skole fikk også spørsmål om hvordan hun mener eleven bør oppføre seg overfor medelever og lærere, og svarte da:

At man har god oppførsel, at man snakker ordentlig og rolig, og ikke skriker og banner og man tar på alvor det som blir sagt, begge veier. Lytter, prøver finne ut hva (...). For hennes del blir det jo å prøve å finne ut hva det er hun mener egentlig.

Rådgiver sammenligner god oppførsel med akkurat de tingene hun mener eleven må arbeide mer med; snakke ordentlig og rolig, ikke skrike og banne, og lytte.

6.3.2 Uønsket atferd og atferd preget av konflikter

Når atferden preges av konflikter, skulking, mobbing, utagering eller vold, kan man si at atferden har gått fra forventet god oppførsel til uønsket atferd preget av konflikter. En slik atferd vil være det man kaller for problematferd eller atferdsvansker (Nordahl 2002).

”Pøbelatferd”

Eleven ble innledningsvis spurt om hvor ofte hun befinner seg i konflikter i nåværende skole. Hun svarte da med å sammenligne seg med hvordan hun var før:

Det er sånn, før, i fjor, da var jeg skikkelig sånn, ja jeg var pøbel, skjønner du hva jeg mener, vi lagde bråk og sånn. Men jeg har skjerpet meg og sånn, siden jeg tar skole og alt seriøst, ikke sant, så jeg lager, jeg kommer ikke mye i konflikter liksom. Men jeg er flink til å løse dem. Nå driter jeg i det liksom, men hvis vennene mine har bråkt, så støtter jeg..., stiller opp for dem, men jeg klarer å løse konfliktene før det blir voldelig.

Dette viser en elev som har gått gjennom en utvikling, og hun ser den selv. Før var hun en skikkelig pøbel som hun beskriver, hun lagde mye bråk, men nå har hun skjerpet seg og løser konfliktene før de blir voldelig. Hun ønsker å ta skolen seriøst, og det er en veldig positiv utvikling, noe som overgang til den alternative skolen tydeligvis kan ha mye av æren for.

Da jeg spurte læreren i nåværende skole om vanskelig situasjoner, eksempel konflikter, og hvordan eleven da oppførte seg, svarte hun:

Jeg har ikke opplevd X i noen konflikt, jeg har ikke det altså. Hun er ikke noen utagerende jente sånn som vi har opplevd hun.

Eleven har helt klart hatt en veldig positiv utvikling. Læreren kunne fortelle at det første året eleven gikk på den nåværende skole var det noen konflikter, men det siste året altså ingen.

Eleven fortalte at det var mange flere konflikter i den tidligere skolen enn i den nåværende, og dette begrunnet hun mye med miljøet ved den tidligere skolen.

Jeg likte å bråke med de folka liksom, det var liksom jente gjengen ikke sant, og det var guttene vi bråkte med da. De, æsj, de leker smarte, de er sosser vettu.

Hun kom veldig på kant med noen av elevene på skolen. Dette fordi hun mener de var så ”sossete”, hun synes de var altfor opptatt av penger og status i forhold til andre ting. Hva hennes rolle i konfliktene innebar, forklarte hun slik:

Før klikka jeg, foran dem liksom, det var jeg som sto foran liksom, mest. Før hadde jeg prøvd å banke dem liksom.

Dette viser en jente som før var ganske utagerende, det var hun som tok kontrollen i konfliktene, det var hun som ledet an og resultatet ble gjerne voldelig.

Rådgiver i tidligere skole skulle beskrive en situasjon i skolen som kunne påvirke elevens måte å være på (atferden), og det gjorde hun slik:

(...) Det skjedde noe på den våren, og hva det var, om det var våren og tablettene eller om det var det at hun var helt utslitt av å ta seg sammen, være flink, og med utsikten til at hun nå skulle begynne på den alternative skolen, så var det samme faen. Jeg vet ikke. Men det var to forskjellige jenter. Så det var på en måte ikke en enkelt situasjon som utløste, jeg tror det var en serie.

Det kan nok være en kombinasjon av flere ting som utløste den dårlige atferden på dette tidspunktet altså, eleven var tydelig klar for å begynne i den alternative skolen, og brydde seg derfor ikke om så mye annet lenger, samtidig som hun da hadde tatt seg sammen så lenge, så begeret rant rett og slett over for henne. Det at hun muligens ikke tok tablettene sine (Concerta) i denne perioden heller, kan også ha spilt inn på humøret hennes og hvordan atferden etter hvert utartet seg. Når rådgiver skulle beskrive en god situasjon og en dårlig situasjon, beskrev hun blant annet den negative utviklingen:

Plutselig sterkt sminka, korte skjørter, skulking, hele henne utstrålte noe annet enn det hadde vært på høsten. Og da opplevde jeg også at hun hadde avstand til meg, ikke den nære kontakten vi hadde hatt. Sint. Generelt på en måte. Nådde ikke ordentlig inn. Så jeg kan ikke si det er en situasjon som har plukket opp sånn, men det var den utviklingen.

Rådgiver ser den negative utviklingen eleven hadde det året hun gikk i den ordinære skolen som en prosess, ikke som flere enkelthendelser som utløste konflikter, men en periode der eleven skiftet totalt stil, skulket mye, stadig havnet i konflikter og distanserte seg fra dem hun tidligere hadde hatt god kontakt med. Hva eleven gjorde i en situasjon som var vanskelig for henne beskrev rådgiver slik:

Smalt døra og gikk. Banna som bare det og gikk. For eksempel, hvis hun ble konfrontert med; har du en melding til meg? Tjo, ut, ferdig.

Eleven reagerte altså med stygg språkbruk, smelling med døren og forsvinne fra skolen.

6.3.3 Reaksjoner på atferden (både fra eleven selv og miljøet)

Noe som kan være vanskelig å ha selvinnsikt i er hvorfor man reagerer nettopp slik man gjør i ulike situasjoner. Hvordan man opplever andres reaksjoner på det man gjør kan også være av betydning, spesielt i forhold til utfall, konsekvens og lærdom.

Kontroll versus ”frihet”

Om hvorfor eleven reagerte slik hun gjorde før i en konfliktsituasjon, svarte hun:

Jeg vet ikke jeg. Før så tror jeg det var fordi jeg har AD/HD ikke sant. Det var fordi jeg ikke klarte å kontrollere meg mer før, det var så mye styr rundt meg etter skolen, var mye trening og sånn, det var mange folk og sånn, på skolen var det mange elever og sånn, du fikk aldri være med få personer, skjønner du hva jeg mener. Du ble mer sånn giret opp. Men her er det mer rolig.

Dette viser klart at eleven føler konfliktene oppsto mye på grunn av diagnosen hennes AD/HD. Hun ble veldig giret opp, klarte ikke helt å kontrollere seg, og da spesielt når det var mye som skjedde rundt henne, og når det var så mange mennesker rundt henne hele tiden. Det er derfor tydelig at roligere omgivelser har virket positivt på hennes atferd og temperament. Det hun sier viser igjen også hvilken utvikling hun har gått gjennom, og at hun har selvinnsikt i problemene sine. Om hun skulle ønske hun hadde reagert annerledes, svarte hun:

Nei jeg liker meg som jeg er jeg. Før så likte jeg det som det var, nå liker jeg ting som de er nå. Før ville jeg ikke endre på det, men jeg gidder ikke dra tilbake til det miljøet der, det er ikke vits.

Dette er viktig, det viser den innsikten hun har fått i utviklingen sin. Hun vet hvordan hun oppførte seg før, og hun så ikke da på det som noe problematisk, men hun ønsker seg ikke tilbake til det miljøet eller slik hun var da. Hun liker ting og seg selv slik som det er nå, tydelig mer rolig og avbalansert, noe som helt klart har vært en prosess. Hun har hatt en positiv utvikling, og kan vurdere dette på bakgrunn av egne

erfaringer, gode som dårlige. Elevens opplevelse av hvordan medelevene reagerte i konfliktsituasjoner, var slik:

De som var med var jo som meg, men de som sto utenfor de bare, det var sånn når nye konflikter startet, de bare: herregud så tragisk og sånn, også klikket de på dem også, og så ble det nye konflikter. Jeg takler ikke at folk baksnakker venner eller noe, så jeg blir helt galen, jeg blir irritert når folk gjør det nå også, men da tar jeg en prat med dem ikke sant.

Igjen en utvikling, hun tyr ikke til vold med engang noe skjer, hun prater heller med dem, og prøver å løse konfliktene verbalt. Hun synes og at lærernes reaksjoner på konflikter før og nå er ganske forskjellig:

Før, det var sånn inn på møterommet med rektor, også ble vi liksom venner, også fortsatte det. De kan ikke tvinge to stykker som hater hverandre til å ta hverandre i hånda, det blir småfeil altså. De gjorde som drittunger gjør, i barnehagen, tar dem sånn: nå skal dere leke og være venner, du skal ikke sette to sårne, du skal ikke sette en krokodille og en mus sammen, eller en slange og en mus liksom.

Eleven mener dette ikke er riktig måte å få noen til å være venner på, at det ikke hjelper å be noen som ikke går sammen om å være venner, og sammenligner det med å sette en mus og en slange i samme bur. Reaksjonene til lærerne i den nåværende skole beskrev hun slik:

Lærerne sier til oss: dere, det er frivillig å gå her, vold skal vi ikke ha her liksom, enten så blir dere her eller så stikker dere, bytter dere tilbake til bostedsskolen. De fleste lærerne sier: okei og sånn, vi tvinger dere ikke til å være venner, men dere skal ikke krangle. Så du skal ikke skape sårne konflikter på skolen her, da har du ikke noe her å gjøre.

Det er tydelig at klare regler, grenser og konsekvenser er viktig for elevene, og i dette tilfelle er konsekvensen at de mister skoleplassen sin ved den alternative skolen, noe som for eleven ser ut å være det verst tenkelige.

”Frihet” versus konsekvenser

Hvorfor rådgiver i tidligere skole mente reaksjonene til eleven, som for eksempel kjeftingen, smellingen med døra, skulkingen osv., forekom, svarte hun:

Jeg tror det har noe med det å ha AD/HD å gjøre. Det er det som er det mest framtreddende, kjempe store konsentrasjonsproblemer og impuls problemer, og at det kommer så voldsomt. At hun blir sliten da, av å måtte ta seg sånn sammen.

Dette viser at rådgiver ser en større og mer kompleks helhet av hvordan eleven hadde det, nemlig at diagnosen til en viss grad alltid var med på å styre eller påvirke elevens oppførsel, kanskje særlig konsentrasjonsevnen og impulsiviteten. Det er viktig å prøve å tilrettelegge undervisningen noe mer etter disse faktorene, og prøve å se mulighetene (mer aktive oppgaver) fremfor ulempene til en elev som strever med AD/HD.

6.3.4 Oppsummering og drøfting av atferd og konfliktsituasjoner

Alle lærere vil ha visse forventninger til enkeltelever og til klasser, både når det gjelder læringsresultater og atferd (Nordahl 2002). Under forventet atferd legger eleven vekt på at man ikke skal slåss eller bruke vold, noe hun nå holder seg unna, ettersom hun vet at resultatet blir at hun ryker rett ut av den alternative skolen og må tilbake til enhetsskolen. Hun viser en klar positiv utvikling både i konflikthåndtering, atferdsmønster og skolesituasjon. Hun ønsker nå virkelig å gå på skolen, og forteller hun har skjerpet seg veldig, noe som blant annet kommer av at lærerne viser at de bryr seg, de motiverer henne og de gir henne ikke opp selv om hun har en dårlig dag. Hun viser dem i gjengjeld respekt. Angående tidligere atferd, beskriver hun seg selv som en pøbel, hun likte å bråke med mange av elevene, og da særlig ”sossene”. Dem taklet hun ikke, og sto derfor fremst i konflikter, som også kunne ende voldelig. Slåttøy (2002) hevder at problematferd som oftest skyldes svikt i elevenes faglige og sosiale kompetanse, i samspillet med de andre elevene og i opplæringen. ”Utagerende atferd”, er en av fire hovedkategorier Befring (2003) viser til fra Sørli og Nordahls forskning om problematferd i skolen på slutten av 90-tallet. Elever som faller innenfor denne kategorien havner blant annet ofte i slåsskamper med andre elever, krangler, blir fort sint og/eller svarer tilbake når lærer irettesetter (ibid.). Denne atferden sammenfaller i stor grad med slik atferden til eleven blir beskrevet, både av

henne selv og av lærerne. I forhold til et unormalt stort fravær, beveger hun seg også innenfor kategorien ”antisosial atferd” (Nordahl m.fl. 2005).

Hvorfor eleven tror hun reagerte som hun gjorde tidligere, mener hun har noe med AD/HD diagnosen hennes å gjøre, noe også rådgiver legger vekt på i sin vurdering av reaksjonene til eleven. Slåttøy (2002) viser til at en stor del av elever med diagnosen AD/HD utvikler atferdsproblemer i større eller mindre grad. Andre igjen får diagnosen fordi de viser stor grad av problematferd. Uansett om diagnosen forklares ut fra en organisk årsaksfaktor eller ikke, har det vist seg tydelig at atferdsproblemene kan forverres betraktelig i forhold til hvordan de møtes av omgivelsene (Befring 2003).

Rådgiver i tidligere skole legger stor vekt på at det var konflikter med lærerne som var det utpregede. Det som i hennes beskrivelser gikk igjen var banning, sinne og smelling med dører hver gang eleven ble konfrontert med for eksempel det enorme fraværet. Det kan være to årsaker til at rådgiver kun trakk frem konflikter med lærerne, enten at hun ikke har fått med seg de konfliktene som foregikk i skolegården, eller at hun anser konfliktene med lærerne som det mest vesentlige i forhold til elevens negative oppførsel. Hun la tydelig vekt på at god oppførsel vil si å snakke ordentlig og rolig, ikke skrike og banne, lytte, og prøve å komme bak sinnet sitt og finne ut hvorfor man reagerer som man gjør. Hver og ett av disse punktene var atferd rådgiveren tydelig savnet hos eleven, og hun mente at man ikke kan akseptere slik oppførsel verken overfor elevene eller lærerne. Dette sammenfaller med noe Smedstad (1997) påpeker i forhold til atferdsvansker og klasse miljø, at det vil alltid gå grenser for hvor mye enkeltelever kan få ødelegge av arbeidsroen i klassen, og lærerens arbeidssituasjon. En skole kan ikke tillate en betydelig forringing av læringsmiljøet for en hel klasse (ibid.).

Læreren i nåværende skole synes det er viktig at lærere og medelever viser eleven respekt, ser henne, men samtidig har klare regler og en god del forutsigbarhet. For en elev med AD/HD blir dette ekstra viktig. Hun ser at eleven gagnar på å ha voksne rollemodeller, der trygghet og grenser er viktige stikkord. Trygghetsfølelsen er

kanskje noe av det tydeligste eleven savner fra sin tidligere skole. Læreren har ikke opplevd eleven i noen konkrete konflikter, bortsett fra litt banning og utagering helt i starten, noe som raskt sluttet da hun forsto at dårlig atferd ville koste henne plassen på skolen. Gode relasjoner mellom lærer og elev er viktig, særlig for hvordan man kan nå inn til en elev som viser stor grad av problematferd. Sørli (2000) påpeker også dette, at hovedvekten av det tilbudet som gis til atferdsvanskelige elever i alternative skoler, må dreie seg om utvikling av sosial kompetanse og en positiv lærer – elev relasjon. Samtidig er det viktig med ferdighetstrening, klare regler og konsekvenser, klare forventninger og positiv respons (ibid.).

6.4 Relasjoner og samhandling

Nordahl (2000) hevder at gode elev – elev relasjoner kan i tenårene ha alt å si for hvordan mange elever klarer seg gjennom ungdomsskolen. Skolegården og klasserommet fremstår på mange måter som arenaer der jevnalderrelasjoner utvikles og danner betingelser for elevenes handlinger. Relasjonene mellom jevnaldrende i skolen kan derfor ha stor sammenheng med elevenes atferd i skolen, deres engasjement og motivasjon i skolen og deres læringsresultater (ibid.). De relasjoner som eksisterer mellom lærer og elev og den samhandling som foregår der, vil også ha sterk sammenheng med både lærernes undervisning og elevenes oppførsel og handlinger i klasserommet (ibid.). Inndelingen av dette temaet, vil derfor omfatte disse områdene:

- Elev relasjoner
- Lærer og elev relasjoner

6.4.1 Elev relasjoner

Jevnaldrende kan ha en rolle som den signifikante andre i mange barn og unges liv. Dette kan gjelde både i forhold til den kognitive utviklingen og den sosiale (Nordahl 2000). Relasjonen til medelevene, både i tidligere skole og i nåværende skole, kan derfor ha hatt stor betydning for elevens trivsel, eventuelt mistrivsel.

Samhold og vennskap

Eleven fortalte om samværet med elevene på nåværende skole:

Alle kjenner hverandre her ikke sant, så det er ikke sånn du må finne en å henge med og sånn, og så trenger man ikke føle seg viggo liksom. Jeg kan gå ned i kantinen og spise alene uten at jeg føler meg viggo. Jeg vet at jeg kjenner de andre liksom, det er ikke noe stress. Jeg er venner med alle egentlig. Det er sånn at man henger med alle her.

Dette viser at eleven er trygg på de andre elevene på skolen, at hun føler alle er venner og at ingen trenger føle seg utenfor eller alene på noen måte. Læreren i nåværende skole sa noe tilsvarende om elevens relasjoner til elevene og samværet i friminuttene:

Der tror jeg hun har det bra. Jeg tror X er en blid, god jente, raus, omsorgsfull, så jeg tror hun har det bra i sammen med de andre elevene.

Læreren legger her vekt på alle de positive egenskapene hun ser i eleven, og som derfor gjør henne til en godt likt medelev.

Eleven fortalte dette om friminuttene og samværet med medelever i sin tidligere skole:

Vi bare loka rundt liksom, mange folk liksom, alle jentene i klassen, jeg var jo en del av dem, det var lærerne som ..., de ødela skoledagen og at jeg ikke lærte noe. Jeg kjente mange fra før av der og, jeg var venner med mange.

Ut i fra dette høres det ut som eleven hadde et godt forhold til sine medelever, at det ikke var det som var grunnen til at hun ikke trivdes, noe som heller kom av dårlige forhold til lærerne. Det kom allikevel frem noe senere i intervjuet, om hvorfor eller hvordan konflikter med medelever oppsto i hennes tidligere skole, at hun ikke hadde et like godt forhold til dem alle:

Jeg vet ikke jeg. Jeg bare hatet, jeg bare likte dem ikke. Jeg liker ikke hvordan de er, sossemåten. Og hvordan de skryter av karakterene sine, (...) og de var sånn; å herregud pappa kjøpte ikke den, hva heter det, armani buksen til 5000 til meg, jeg fikk bare den dolce & gabbana buksen til 3000 kr. Det er sånn jeg

ikke har råd til, skjønner du, og da bare herregud, du har lyst å spytte på dem. De begynte å skryte av hva de hadde. Jeg driter jo i hvor rike foreldrene demmes er, det er en skole, du skal jobbe der og sånn, du skal ikke begynne å fortelle om hvor mye faren din har på kontoen sin.

Hun mener at i skolen, er man for å lære. Men som rådgiveren sa under inkludering, det er ikke alltid like lett for en del østkant ungdom å tilpasse seg på en vestkant skole, ettersom interessene, kultur og som i dette tilfelle, økonomisk bakgrunn, kan være ganske forskjellig. Det kom tydelig frem gjennom hele intervjuet med eleven, at det for utenom bråket og kringlingen med lærerne, var elevenes ”sossete” væremåte og karakternivå som irriterte og var med på å hindre henne i å trives ved gamle skolen.

Rådgiver i tidligere skole fikk også spørsmål om det virket som eleven hadde det bra sammen med medelevene i friminuttet. Hun svarte:

Litt av det jeg sa i sted, hun var veldig fysisk, tett og flink til å dele og hun var den som veldig fort tok kontakt med de andre minoritetsspråklige elevene. Det gikk flere på samme trinn fra østkanten som skulle gått på hennes opprinnelige bostedskole, så hun var ikke den eneste. Det tror jeg hjalp, så hun var ikke ensom i friminuttene, hun hadde noen.

Rådgiver nevner her, som læreren i alternativ skolen, noen av de positive egenskapene elevene har; tett og flink til å dele. Videre ble rådgiver spurt om eleven hadde mange eller få venner på skolen, da svarte rådgiver:

Hun hadde mange å spille på, men venner, altså dype vennskap, vet jeg ikke om det var. Men kontakter i løpet av skoledagen, noen å snakke med, noen å være sammen med, noen å gå ned på butikken med i storefri osv, jeg tror ikke hun var uten det.

I forhold til det med dype vennskap, virket det på eleven som hun mente hun hadde hatt mange gode venner, og hadde kontakt med dem enda, men at det også hadde vært mange overfladiske og konfliktfylte ”vennskap”.

6.4.2 Lærer og elev relasjonen

De personlige relasjonene rundt eleven er viktig, og kanskje ikke minst den personlige kjemien mellom lærer og elev (Smedstad 1997). Gode lærer og elev relasjoner kan derfor ha stor betydning for om en elev trives eller ikke i skolen. Som det har kommet frem både under inkludering og tilpasset opplæring, er det å bli sett av lærerne en viktig og verdifull opplevelse for en elev.

Den gode elevsamtalen

Eleven svarte dette på hvordan kontakten med lærerne i nåværende skole er:

Det er skikkelig bra. Det er sånn, hvis det er noe, så sender jeg melding til dem på fritiden, og alt det der. Det er skikkelig bra kontakt.

Dette viser en god lærer og elev kontakt. Det er selvsagt lettere å oppnå slik god og tett kontakt når det er færre elever og mange lærere. Det viser også at de på en annen måte enn lærerne i ordinærskolen, stiller seg til rådighet som voksne kontaktpersoner også etter skoledagen er over. Eleven sier videre:

Egentlig er det lett å snakke med disse her uansett hva. De støtter deg alltid, fra sånn hvis du har blitt tatt for en politisak, eller hvis du trenger hjelp med sånne skoleoppgaver, til fritid liksom. Det er sånn, vi kan ringe dem å spørre hvis vi lurar hva en kakeoppskrift er, skjønner du, de er sånn skikkelig snille.

Det har altså tydelig vært viktig for lærerne å vise at de alltid er der hvis elevene trenger dem, at de kan være de 'signifikante andre' som mange barn og unge trenger. Signifikante andre vil si personer man har en nær relasjon til. Eleven ga uttrykk for at hun helt klart trenger de voksnes nærvær og de voksnes trygghet og anerkjennelse. Læreren i nåværende skole anså elevens kontakt med lærerne på samme måte:

Den opplever jeg som god. Det er åpen, er det noe som plager henne, er det noe hun har lyst å snakke om, så ringer hun oss gjerne på kveldstid. Så jeg opplever hun som en åpen, god jente.

Dette samsvarer med det eleven selv beskriver om forholdet dem i mellom, at det ikke bare har vært gjennom det faglige at relasjonene deres har oppstått, men minst like mye rundt det sosiale i skolen og på fritiden ellers.

Eleven kom med et eksempel på hvordan kontakten med en av lærerne var ved den tidligere skolen:

Du vet vi hadde to sånne, hva heter det, klasseforstandere, vi hadde to stykker, og den ene hun latet som hun brydde seg skikkelig, men hun var liksom, hun var skikkelig kjerring liksom, hun, nei det går ikke an å forklare, hun brydde seg ikke liksom. Også hvis jeg sa til hun at jeg var ikke fornøyd med den karakteren her og sånn, at jeg jobbet så og så mye, da bare satt hun ekstra karakter bare for jeg sa det til hun liksom, ikke fordi jeg fortjente den.

Igjen kommer eleven med et eksempel på at lærerne gav henne karakterer og tilbakemeldinger hun selv følte hun ikke fortjente, bare for å prøve å være venner med henne og etablere god kontakt. Hun følte derfor at lærerne ikke brydde seg om henne, de bare gjorde som hun ba om for å slippe bråk.

Kun lærerrolle – eller noe mer?

På spørsmål om det var noen lærere som var enklere å snakke med enn andre ved den tidligere skolen, sa eleven:

Det var ikke sånn, du kan ikke prate med lærerne dine hvis du har problemer, da får du skaffe deg en psykolog liksom, sånn var det på den skolen. Du kan ikke begynne å snakke om dine problemer hvis du følte noe hjemme liksom.

Eleven hadde tydeligvis behov for å snakke med noen, men følte ikke at hun kunne bruke lærerne til det. Det kan også være av stor betydning om du føler lærerne liker deg, og på dette svarte hun:

De sa.. De visste ikke at de likte meg, men de visste ikke at de ikke likte meg, det var sånn, de bare behandlet oss som elever liksom, de gjorde oss ikke til å ville lære. De bare satte ned noen stykker, de gadd ikke prøve å få deg til å skjønne, for de dreit i deg liksom, sånn virket det.

At eleven sitter igjen med en slik følelse, viser at relasjonene har vært dårlige mellom henne og lærerne, noe for så vidt rådgiveren også bekreftet, men kanskje med bakgrunn i en del andre ting, som for eksempel skulkingen og ordbruken hennes. Trygghetsfølelsen, og følelsen av å stole fullstendig på noen, virket det heller ikke som eleven opplevde å ha med noen av lærerne:

Det var liksom rådgiveren og (...), hun var der liksom for meg, men jeg følte meg ikke trygg skjønner du, når jeg prata med henne, skjønner du, men det var sånn jeg visste jeg kunne prate med hun hvis det var noe.

Rådgiver i tidligere skole anså elevens kontakt med lærerne slik:

Hun var litt enten eller da. Det går rett og slett på personer tror jeg, om det er spesielle ting de personene gjør, det vet jeg ikke, men det er ett eller annet som bare skjærer, og da er det ingen vei tilbake inn til X, enten så skjærer det seg eller så er det bra.

Rådgivers egen relasjon til eleven beskrev hun som god:

Jeg syns vi kom veldig godt overens.

Dette mente tydeligvis eleven og, men hun stolte ikke helt på henne. Rådgiver fikk spørsmål om eleven ofte snakket med de personene hun eventuelt kom bedre overens med enn andre og da fikk jeg dette svaret:

I lærerhverdagen her så er det så mange elever, så har man konferansetimer, og så har man kanskje noen samtaler ekstra, og det hadde sikkert hun også, kanskje særlig når fraværet begynte å bli stort på våren. Men ellers, du rekker jo ikke over å snakke så personlig med de 30 du har, ikke sant, for du skal jo over til en annen klasse i neste time med nye 30. Så det blir jo ikke sånn, og også det er jo helt annerledes på den alternative skolen ikke sant, der de har de samme to lærerne hele dagen.

Det er nok sant som rådgiveren sier, at det er ikke like lett i ungdomsskolen å ha den samme kontakten med elevene som for eksempel på barnetrinnet der du har de samme 30 elevene hele dagen, men det viser også at hun ikke har sett det behovet denne eleven hadde for å ha voksne personer å snakke med. I konferansetimer eller ved innkalling på kontoret på grunn av stort fravær var gjerne de tilfellene eleven fikk snakket med noen, men fokuset blir da rettet mot negativ oppførsel, ikke personlige samtaler om årsaken til problemene.

6.4.3 Oppsummering og drøfting av relasjoner og samhandling

Vennskap og sosial popularitet kan på mange måter sies å være det som ligger høyest i barn og unges verdihierarki, og mye av elevenes handlinger i skolen vil derfor være

sosiale strategier, og det vil kontinuerlig foregå et sosialt spill mellom elevene (Nordahl 2002). Eleven synes samværet med medelevene i friminuttene alltid har vært bra. Hun var en del av jentegjengen i klassen på tidligere skole, men likte ikke noen av jentene og guttene, for de var så ”sossete”, så hun bråkte en del med dem. På nåværende skole er hun venner med alle, og hun trenger aldri å føle seg alene. Hun mente det var lærernes skyld i den gamle skolen at hun ikke trivdes, det var de som ødela skolehverdagen hennes. Kommunikasjon og samhandlingsmønstre mellom elev og lærer er i følge Nordahl (2000) vesentlig for de læringsprosesser og den undervisning som foregår. Eleven følte ikke at hun kunne snakke med lærerne om ting på fritiden eller problemer hjemme, hun stolte ikke på dem. Hun følte hun ble behandlet kun som en elev, at lærerne ikke brydde seg om henne ellers. Det er ikke tvil om at elever blir motivert og inspirert av lærere som viser at de respekterer dem, og som legger vekt på å ha et forhold til dem (Nordahl 2002). I følge Nordahl ser det også ut til at lærere med gode relasjoner til elevene sine opplever mindre atferdsproblemer enn lærere som ikke har en slik relasjon (ibid.). Eleven synes at kontakten med lærerne i den nåværende skolen er kjempe bra, hun føler hun kjenner dem godt, at de bryr seg om henne og hun kan ringe dem når som helst hvis hun trenger å snakke med noen.

Rådgiver i tidligere skole synes eleven var flink til å ta kontakt med de andre minoritets elevene på skolen, hun følte eleven hadde mange venner å spille på, men ingen dype vennskap. I forhold til relasjonene med lærerne syntes hun den var litt enten eller. Det skar seg med mange, og da var det ingen vei tilbake, men syntes selv hun hadde et godt forhold til eleven. At lærerne eller hun pratet skikkelig med eleven, for eksempel om personlige ting, skjedde sjelden, for de hadde ikke tid, man måtte løpe videre til neste klasse. Hva du tar deg tid til handler i følge Nordahl kun om prioritering, en skole der lærerne ikke har tid til å snakke med elevene, har foretatt en fundamental feilprioritering (ibid.). Rådgiver sa videre at de gangene de fikk pratet var det som oftest i konferansetimene eller på kontoret om fraværet til eleven, og da med fokus på negative hendelser. For en elev som ikke har hatt det så lett og har hatt mye å stri med, som rådgiver selv fortalte, er det trist at ingen tok seg tid til å snakke

med eleven dersom hun trengte det. Eleven beskrev jo også dette, at de behandlet henne bare som en elev, de "dreit" i henne ellers. Situasjonen i skolen og klasserommet bør aldri utvikle seg slik at vi ikke har tid til å se hverandre, det trengs ikke alltid mer enn en hyggelig kommentar eller et spørsmål og det har man tid til som lærer (ibid.).

Forskjellen mellom enhetsskolen og den alternative skolen når det gjelder de relasjonelle forholdene, ser ut til å være basert mye på tid, elevsyn og ikke minst god kommunikasjon. Selv om de i den alternative skolen kanskje har mer tid til elevene, og strekker relasjonene en del lenger enn det som er vanlig, er det viktig at elever i enhetsskolen føler de har mulighet til å snakke med noen. Hvis ikke kan man nesten spørre om det ikke er forståelig at de heller velger å utebli? Elevens motivasjon for skolearbeid vil også i stor grad kunne påvirke elevens forhold til læreren, og vica versa (Nordahl 2000). Eleven mistet etter hvert all motivasjon for skolearbeid i sin tidligere skole, noe som igjen var med på å skape enda større konflikter med lærerne. Elever som utagerer er sårbare, og opplevelse av maktmisbruk, urettferdighet, arroganse eller spydigheter fra lærerens side kan forsterke elevens utagering, eventuelt tilbaketrekking (Smedstad 1997). Det kan på den annen side også være eleven som utfordrer lærerens sårbarhet og usikkerhet og på den måten utløser irrasjonell atferd hos læreren. Det hele kan i alle fall ende i en vond sirkel (ibid.). I forhold til denne eleven har det nok gått begge veier, hun har følt seg urettferdig behandlet av lærerne, men hun har også utfordret lærernes sårbarhet ved å for eksempel kalle dem rasister, stadig gå fra undervisningen og svare frekt på irettesetting.

Læreren i nåværende skole forteller at kontakten med eleven er veldig god, eleven er snill, raus og omsorgsfull, noe som har gjort henne populær blant sine medelever. Læreren nevner også at eleven gjerne ringer henne og den andre læreren på kveldstid hvis hun har lyst å prate eller har et problem, noe som de synes er veldig greit. Lærere som vil ha en god relasjon til elevene sine, må tillate seg å være mennesker og derfor også legge fra seg noen av de rollene de spiller (Nordahl 2002). Faglig kompetanse

vil alltid være viktig i læreryrket, men en kan heller ikke se bort i fra viktigheten av lærernes personlige egenskaper og pedagogisk innsikt. Et godt utgangspunkt vil derfor være at læreren er interessert i ungdom, og trives i jobben, både på godt og vondt hevder Smedstad (1997). Lærer og elev relasjonen er en av de mest kritiske faktorene, og det er svært viktig at læreren imøtekommer eleven med interesse og respekt, og legger til rette for mange positive sosiale møtepunkter. På den måten får eleven en positiv opplevelse av skolen og opplever mestring (Sørli 2000). Om man derfor av og til strekker seg noe lenger enn det som jobben til en lærer egentlig innbærer, kan det ha alt å si for en elevs skolesituasjon, og de fremtidige valg denne eleven vil ta.

6.5 Gode overganger fra enhetsskole til alternativ skole

Hva er det som gjør at enkelte elever enten ønsker å bytte eller føler seg presset til å bytte over i en alternativ skole? Det synes i alle fall klart at dersom man forventer et vellykket resultat ved en elevs skolebytte, bør skolebytte være ønskelig fra både elev og foresatte, og ikke et segregert tiltak der eleven blir tvangsmessig overført. Både Nergaard (2000) og Sørli (2000) hevder at i de tilfeller der elever tvinges inn i alternative tiltak blir resultatene gjennomgående dårlige.

Mistrivsel versus trivsel

Når læreren i nåværende skole skulle beskrive hvorfor enkelte elever havner i de alternative skolene, sa hun:

Ordinærskolen klarer ikke å favne om de elevene som faller utenfor, det er elever som faller utenfor, det er på grunn av, ja jeg tror det har mye med teori å gjøre, og også at det blir for mange innenfor gruppene. Og veldig mange har behov for å gjøre noe praktisk, ikke bare sitte ved en pult.

Eleven fikk høre om den alternative skolen i 8-klasse, og det hun hørte var:

At det var mye mer praksis, og jeg har AD/HD, så jeg er veldig sann gira og sann hele tiden. Også er det ikke lekser, og jeg klarer ikke gjøre lekser, det blir bare stryk hele tiden på dem. Ja det er derfor jeg bytta skole.

Eleven begrunner bytte av skole med at hun ikke trivdes, hun følte ikke at hun strakk til faglig, men hun mener også at AD/HD diagnosen hadde noe å si for avgjørelsen. Om hvorfor hun mener vi har alternative skoler, svarte hun:

Fordi noen barn trenger det, eller klarer ikke konsentrere seg når det er så mange der. Det er noen som ikke klarer å sitte stille heller, som meg.

Hun synes det er vanskelig å konsentrere seg i enhetsskolen når det er så mange rundt henne. Å få drive med mer praktiske fag, i stedet for nesten bare teori, gir en person med konsentrasjonsvansker, impulsproblemer og hyperaktivitet en ganske annerledes skolehverdag. I enkelte tilfeller kan elever føle seg presset fra annet hold, for eksempel fra ordinær skole, enkeltlærere, medelever eller foreldre, til å skifte skole. Det var derfor viktig å finne ut av hva slags opplevelse eleven hadde av medbestemmelse rundt bytte:

Det var jeg som valgt alt selv liksom. Det var helt frivillig.

Dette tyder helt klart på en elev som har ønsket bytte selv, og ikke følt seg tvunget på noen måte.

Rådgiver i tidligere skole beskrev grunnen for at eleven byttet skole på en ganske lignende måte:

Når hun byttet til den alternative skolen, var det hun som hadde bestemt at hun ville gå der, for der tar de i mot fra niende klasse. Det var hun som ville det, det var hennes forslag.

I forhold til hvor inkludert eleven var i prosessen lå jo derfor ganske klart i kortene:

Det er de alltid alle sammen, altså du kan ikke søke den alternative skolen med mindre eleven vil det, det er jo årsaken til å søke der det, at eleven er motivert og vil gå der. Det er umulig å tvinge noen til å gå der.

Det var altså ikke noe press fra skolen eller andre om at eleven skulle bytte skole, det var helt og holdent elevens ønske.

6.5.1 Oppsummering og drøfting av gode overganger fra enhetsskole til alternativ skole

Det er helt klart at både elev og lærere mener vi trenger alternative skoler, blant annet på grunnlag av at skolene tilbyr mindre av de teoretiske fagene og mer av de praktiske. Eleven søkte seg over i den alternative skolen helt frivillig, blant annet fordi hun hadde hørt det var mer praksis der, noe som passet henne bedre, mye med bakgrunn i AD/HD diagnosen. Hun fikk støtte av blant annet rådgiver i enhetsskolen, og det betydde mye for henne. Elevenes frihet til å selv velge å søke seg inn på andre skoler (eks alternative skoler), kan i den tid vi lever på mange måter sees i sammenheng med individets sterke rettigheter, fokus på individets autonomi, deres frie og ansvarlige selvstendighet og myndighet (Jahnsen, Nergaard og Flaatten 2006). Årsaken til at eleven ønsket å bytte skole, var fordi hun ikke trivdes i enhetsskolen, verken med lærere eller med mange av elevene på skolen. Hun skulket derfor mye, og hun følte ingen brydde seg om det fordi de hadde gitt opp å prøve å lære henne noe. Dette viser at selv om skolebytte var frivillig, har ikke eleven hatt det bra i enhetsskolen, hun har ikke trivdes, ikke følt at hun fikk noe læringsutbytte og ikke følt at noen så henne. Det eneste som motiverte henne var å få begynne på den alternative skolen, hvor hun kunne få drive med mer praktisk arbeid. I følge Nergaard (2000) tilsier erfaringer fra praksis at elevens motivasjon er en av de aller viktigste faktorene for å kunne lykkes i opplæringssituasjonen, og særlig når det gjelder elever med store atferdsvansker. Det var derfor viktig at eleven fikk begynne på den alternative skolen, noe som har hjulpet henne i å komme seg videre, både faglig og sosialt. Rådgiver i enhetsskolen kunne også fortelle at bytte var helt frivillig, det var eleven som selv hadde kommet og ønsket det, noe hun mener er en av forutsetningene for å søke seg inn på en alternativ skole.

7. KONKLUSJON, REFLEKSJON OG AVSLUTNING

Når jeg nå skal konkludere og trekke noen slutninger, vil resultatene, drøftingen og perspektivene som har vært med på å prege denne oppgaven, ligge til grunn som det vesentlige materiale. Politiske og personlige holdninger vil allikevel være med på å prege de siste konklusjonene om hva som skolemessig kan gagne elever med atferdsvansker. Det vil med tanke på hva som kan gjøres bedre i enhetsskolen bli trukket inn noen teoretiske holdepunkter som ikke er tatt med i teorikapittelet.

Problemstillingen lød som følger: *Enhetsskolen – en skole for alle? Hvordan opplever en elev og denne elevens lærere enhetsskolen, tilpasningsvansker og alternative skolemiljøer?* Denne caseundersøkelsen har vist hvordan *en* elev har opplevd sin skolesituasjon med tilpasningsvansker, den fremmer derfor elevperspektivet, noe som er viktig ettersom elevenes erfaringer og opplevelser i skolen har blitt tillagt altfor lite vekt opp gjennom årene (Nordahl 2002). Elevens tidligere og nåværende lærer har allikevel vært sentrale parter i caseundersøkelsen, da de også har sine opplevelser av situasjonen og generelt skoletilbud i dag for elever med tilpasningsvansker. Sentrale temaer for denne masteroppgaven har vært: 1) Inkludering, 2) Tilpasset opplæring, 3) Atferd, 4) Relasjoner og 5) Alternative skoler. Det vil derfor være relevant å belyse dem også her i avslutningen, først ved å se på enhetsskolen, så den alternative skolen. Det sentrale vil til slutt være, hvor går veien videre og hva kan gjøres bedre?

Eleven trivdes ikke i enhetsskolen, hun følte på mange måter at hun ikke var **inkludert** i fellesskapet, at lærerne ikke så henne for den hun var, og at hun for dem kun var en elev i mengden. Kontrastfylt nok opplevde hun selv å føle seg i mindretall, blant annet på grunn av lite mestringsopplevelser i klasseromssituasjon. Reell inkludering forutsetter at skolen hele tiden retter et kritisk blikk, ikke bare på eleven, men på seg selv, på læringsmiljø og på læringsprosesser. Skolen og opplæringen skal *virke* inkluderende overfor elever med ulike evner og forutsetninger, ikke bare fremstå slik (Nilsen 2003).

Den felles undervisningen i klasserommet var ikke **tilpasset** godt nok for eleven, men undervisningen hun fikk i den lille gruppen i matte, hjalp henne å komme noe videre faglig. Det fungerte allikevel ikke når hun kom inn i klasserommet igjen, da nivået der til stadighet lå høyere enn det hun var kommet på. Opplevelsen av å mislykkes, føle seg dum og være alene og mindreverdig, var derfor med på å skape en negativ skoleopplevelse for henne. Stadige konflikter med lærerne og en følelse av at ingen brydde seg om henne, hjalp ikke på situasjonen. Mer tilrettelegging og tilpasset opplæring for eleven *inne* i klasserommet, med både differensiert undervisning og mestringsopplevelser, burde det derfor vært lagt mer vekt på i elevens tidligere skole. I mange tilfeller er det dem med såkalte ”skjulte handikap”, som for eksempel AD/HD og konsentrasjonsvansker, atferdsproblemer m.m. som faller utenfor fellesskapet, både faglig og sosialt. En strukturert oppfølging er helt klart viktig for disse elevene, og noe de har krav på. Det vil derfor alltid være noe enhetsskolen kan/bør gjøre bedre for å tilpasse undervisningen til alle elever, forebygge atferdsvansker, samt redusere og håndtere problemene på en mer effektiv måte (Sørli 2000). På den annen side, som spesielt rådgiver i tidligere skole påpekte, vil manglende ressurser, kompetanse og tid, dessverre hindre mange elever i enhetsskolen i få den opplæringen de har krav på. Det er allikevel noe man må jobbe mot.

Når man skal beskrive **atferdsvansker** i skolen, kan man på mange måter si at det oppstår en ”failure to match” mellom individ og kontekst (Nordahl m.fl. 2005). Atferdsproblemene anses da både som et tegn på at eleven ikke fungerer i sin rolle, og som et tegn på at skolen ikke tar vare på sin undervisnings- og oppdragelsesfunksjon overfor eleven (Slåttøy 2002). Det er slik jeg også ser denne elevens situasjon. Eleven hadde i tidligere skole vansker med å tilpasse seg skolens miljø og den kontekst hun befant seg i, men skolen tilpasset seg heller ikke godt nok til henne. De behov for tilhørighet, tilrettelegging og positive tilbakemeldinger som eleven trengte, manglet. Eleven havnet mye i konflikt med både lærere og elever i den tidligere skolen, og hun beskrev seg selv som en pøbel. Hun skulket stort sett hver dag på vårparten av året.

Både lærernes undervisning og elevens oppførsel og handlinger i klasserommet/friminuttet, knytter seg til de **relasjoner** og den samhandling som foregår mellom elevene og mellom elev og lærer (Nordahl 2000). Lærere med gode relasjoner til elevene sine ser ut til å oppleve mindre atferdsproblemer enn dem med dårlige relasjoner (Nordahl 2002). Eleven opplevde å ha en dårlig relasjon til lærerne i den tidligere skolen, hun mente de ikke brydde seg om henne, at hun ikke kunne prate med dem om problemer, og hun stolte ikke på dem. Eleven ønsket tydelige, rettferdige og signifikante voksenpersoner rundt seg.

Alternative skoler er opplæringstilbud for elever med blant annet atferds- og relasjonsvansker (Sørli 1997). Mange av disse skolene ser ut til å lykkes der både enhetsskolen og det øvrige hjelpeapparatet tidligere ikke har klart å tilby ungdommene tilstrekkelig hjelp og opplæring (ibid.). Det er allikevel viktig at tilbudet fremstår som frivillig og ikke noe eleven blir presset inn i. Denne eleven søkte seg helt frivillig og etter eget ønske over i den alternative skolen. Sørli (2000) hevder at det i forhold til elever med atferdsvansker nesten alltid vil være et lite fåtall som faller utenfor enhetsskolens tilbud, og som vil ha behov for mer omfattende og tverrfaglig bistand enn det enhetsskolen alene har evne til å tilby dem. Det er derfor i disse enkelte og marginale tilfellene, som i denne elevens tilfelle, at man bør stille seg et spørsmål; bør ikke hensynet til individet veie tyngre enn prinsippet om integrering i en skole for alle? (ibid.). Eleven her er et klart eksempel på en elev som har hatt svært positivt utbytte av å få fullføre grunnskolen i en alternativ skole. I denne skolen har hun opplevd 1) et godt og inkluderende fellesskap, 2) skreddersydd og tilpasset opplæring etter sitt behov, 3) en konfliktfri hverdag preget av god og positiv atferd, 4) sterke, tillitsfulle og betydningsfulle relasjoner med medelever og lærere, og ikke minst 5) en alternativ skolehverdag, der eleven på ingen måte føler seg stigmatisert eller segregert, men møter akkurat det hun trenger; praktiske aktiviteter, struktur og tett oppfølging. I følge både eleven, rådgiver og lærer, er det et klart behov for alternative skoler, ettersom enhetsskolen ikke strekker til på flere av områdene den er ment å dekke.

Sørлие (2000) mener til tross for dette at behovet for alternative skoler bør være ganske begrenset. Få skoler, men med høy kvalitet og et strengt og balansert inntakssystem, fremstår som viktig for unngå at tilbudene misbrukes av enhetsskolen som ”soveputer”, og for ikke å være ”dumpingsplasser” hvor man mer eller mindre skyver de vanskeligste elevene inn.

Tanker om veien videre – hva kan gjøres bedre i enhetsskolen?

Dersom man ser på dagens enhetsskole, er kunnskapssatsing, inkludering, fellesskap, mindre klasser, gruppearbeid og prosjekter med mer elevdeltaking i fokus sentrale begreper og holdninger. Dette er vel og bra, men det kan også på enkeltområder skape problemer for mangfoldet. Hvordan dagens skole er organisert gagnar ikke alle elever, noe på grunn av for mye elevstyrt prosjektarbeid, noe fordi de teoretiske fagene og streben etter gode resultater på de nasjonale prøvene vektlegges så høyt at elevene faller utenfor. Mange spør seg derfor; hva er det skoleverket egentlig vil vektlegge? En kunnskapsskole eller en skole med mangfold og ulikhet i fokus? Det er her det store spørsmålet ligger, og det er her vi må finne en gylden middelvei. Man kan ikke snakke om kunnskap *eller* gode holdninger, det dreier seg faktisk om et både – og (Rønhovde 2004). Debatten om kunnskapsnivået i norsk skole i forhold til andre land dukker til stadighet opp i mediene. Når vi i Norge satser på en enhetsskole, må vi respektere ulikhetene i kompetansenivået hos elevene, og ikke sammenligne oss for mye med andre land der privatisering og spesialskoler er mer brukt enn her til lands. Lærerne må forholde seg til tilpasset opplæring for alle, og undervisningen må foregå på elevens nivå (ibid.). Det blir motstridende å argumentere for at presentasjonsnivået til elevene må opp, når det samtidig diskuteres om det egentlig er behov for spesialundervisning i dagens skole. Strekker ikke enhetsskolen til, trengs det alternative løsninger.

Til tross for det, kan man alltid diskutere hva som eventuelt kan gjøres bedre i enhetsskolen, slik at behovet for alternative tilbud begrenses. Er det noe av pedagogikken som kan overføres? Ettersom enhetsskolen ofte er mangelfullt rustet til å møte de utfordringer den står overfor når det gjelder elever med atferdsvansker, er

det viktig med et utviklingsarbeid for å heve kvaliteten på dette området. Hvor sterkt faglige mål skal prioriteres i forhold til utviklingen av elevenes personlige vekst i videre forstand kan også diskuteres (Auestad 1997). Nordahl og Sørli (1997) hevder at enhetsskolen må bli flinkere på å videreutvikle og tilpasse det sosiale miljøet til elevenes *totale* situasjon, i tillegg til mer differensiert og individuelt tilpasset skolefaglig undervisning. Å arbeide eksplisitt med sosial kompetanse, slik de gjør i de alternative skolene, vil også være vesentlig sier de. Fremming av sosiale relasjoner mellom elevene og mellom de voksne og elevene, samt mindre ”skoleaktige” opplegg synes å prege de mest vellykkede tilbudene. Med det menes mindre grupper, fleksibilitet i organiseringen, kontinuerlig og individuell oppfølging og ikke minst relasjonsbygging. Dersom skolen klarer å utvikle seg til et bedre sted å være og et bedre sted å lære for elever med atferdsvansker, er det grunn til å tro at antallet av disse elevene kan reduseres (ibid.).

Både elev, rådgiver og lærer antyder at dersom det hadde vært flere praktiske fag i enhetsskolen, ville dette kunne hjelpe elever i å fungere bedre i skolen, og da spesielt elever med AD/HD og lignende tilstander. Det å være i aktivitet og få drive med praksis, skaper ikke bare gode praktiske ferdigheter, men det holder også en impulsiv, hyperaktiv og/eller konsentrasjonsavvikende elev i sving, noe som er en vanskelig kombinasjon hvis man skal sitte stille ved en pult hele dagen (Nordahl m.fl. 2005). Det er viktig å ikke bare bli påvirket av ytre stimuli, men å gjøre ting, og høste erfaringer av det. Dette er i tråd med filosofen og pedagogen John Deweys tankegang, ”learning by doing”, der læring blir noe man bidrar til selv gjennom aktivitet, samspill og handling (Imsen 2005). Igjen, et ressurs-, tid- og kompetansedilemma, men læreplanene åpner allikevel for en noe mer praktiskorientert skolehverdag enn det mange skoler benytter seg av, det gjelder bare å ta i bruk fantasien og de ressursene man faktisk har. L97 sier:

Opplæringa skal ikkje berre gi teoretisk forståing og dugleik i tale eller skrift, men stimulere elevane til å ta alle sansar og evner i bruk. Skulen skal ha eit stort innslag av praktisk arbeid. Elevane lærer gjennom å arbeide, prøve og feile. Dei må stimulerast til å ta utfordringar, få oppleve gleda ved å meistre og merke at innsats gir resultat (KUF 1996).

Validitetsikring av masteroppgaven

I forhold til validitet og generaliserbarhet, spurte jeg i metodedelen; kan jeg ha funnet det ”typiske tilfellet”? Jeg har gjennomført en casestudie, det har vært *en* analyseenhet, og *tre* informanter. Det har derfor ikke vært en statistisk generalisering jeg har vært ute etter, men en generalisering via teoridannelse (Skogen 2006). Jeg har i forhold til problemstillingen anvendt teori, metodiske tilnærminger, empiri og funn fra undersøkelsen for å bygge opp under og svare på problemstilling, og for så å trekke konklusjoner. Jeg har undersøkt det jeg hadde til hensikt å undersøke, og jeg har fremlagt resultatene pålitelig, troverdig og i sin helhet for å sikre validiteten i oppgaven. Har jeg så funnet det ”typiske tilfellet”, har jeg stilt de rette spørsmålene, og har jeg fått de svarene jeg lette etter? Det mest riktige er kanskje å håpe at jeg ikke har fått de svarene jeg egentlig lette etter, at ”forforståelsen” og den subjektive opplevelsen min har fornyet seg, forandret seg og/eller videreutviklet seg. Spørsmålet er egentlig; har jeg anvendt og tolket data i forhold til problemstillingen og teorien? Om jeg som undersøger skal evaluere denne problemstillingen, vil jeg si ja.

Jeg vil si at uansett om eleven er det ”typiske tilfellet” eller ikke, så er hun i alle fall og på alle måter det ”*positive tilfellet*”. Eleven reflekterer nå over sin egen utvikling, hun er fullstendig klar over at hun har beveget seg fra å være en utagerende elev til å bli en omsorgsfull og positiv jente. Hun har fått innsikt i problemene sine, mye på grunn av gode voksenrelasjoner i den alternative skolen, men hun ser også at hun ikke alene kunne fått til en slik forandring i sin tidligere skole. Eleven har på alle måter utviklet både selvtillit og selvinnsett. Hun har nå søkt videregående skole, noe hun sa hun ikke hadde gjort om det ikke hadde vært for den alternative skolen. For denne eleven var den alternative skolen redningen og dekket et vesentlig behov som enhetsskolen på enkelte områder ikke mestret. Dette caset har bekreftet min hypotese om at atferdsproblemer i skolen må forstås både i individ- og systemperspektiv!

LITTERATURLISTE

- Arnesen, A, Ogden, T & Sørli M-A 2006, *Positiv atferd og støttende læringsmiljø i skolen*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Auestad, G 1997, 'Tiltak i vanlig ungdomsskole overfor elever med atferdsvansker', i Helgeland, IM (red.), *Utfordrende ungdom i skolen*, 2. utgave, Kommuneforlaget, Oslo, s. 77-102.
- Baune, Ø 1991, *Vitenskap og metode*, 7. utgave, Falck Trykk, Oslo.
- Befring, E 2003, 'Problematisert og forebygging' i Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*. 2. utgave, Cappelen Forlag a.s., Oslo, s. 153-179.
- Befring, E & Tangen, R 2003, 'Spesialpedagogikk som fag og forskningsfelt', i Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*. 2. utgave, Cappelen Forlag a.s., Oslo, s. 13-36.
- Befring, E 2007, *Forskningsmetode med etikk og statistikk*, 2. utgave, Det Norske Samlaget, Oslo.
- Borg, WR, Gall, MD & Gall, JP 2003, 'Ch.14: Case Study Research', i *Educational Research. An Introduction*. 7th ed., Allyn and Bacon, Boston, Mass., s. 434-474.
- Corbin, J & Strauss, A 2008, *Basics of qualitative research*, 3th ed., Sage Publications, Inc., USA.
- Dalen, M 2004, *Intervju som forskningsmetode*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Duvner, T. 1999, *AD/HD*, NKS-Forlaget, Oslo.
- Ekeberg, J & Holmberg, JB 2004, *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*, 2.utgave, Universitetsforlaget, Oslo.
- Endrerud, T 1985, 'Alternativ opplæring: Sovepute for skolen eller pedagogisk nybrottsarbeid?', i *Spesialpedagogikk* 2/85, 34, s. 28-32.
- Endrerud, T 1990, *Ansvarslæring*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Fuglseth, K 2006, 'Vitenskapsteori og hermeneutikk', i Fuglseth, K & Skogen K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s. 256-271.
- Imsen, G 2005, *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*, 4. utgave, Universitetsforlaget, Oslo.

-
- Jahnsen, H, Nergaard SE & Flaatten, SV 2006, *I randsonen*, Lillegården kompetansesenter, Porsgrunn.
- Johannessen, E, Kokkersvold, E & Vedeler, L 2001, *Rådgivning*. 2. utgave, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Johannessen, JA & Olaisen, J 2006, *Vitenskapsstrategi og vitenskapsfilosofi*, Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke, Bergen.
- Johansen, KB 2007, 'Atferdsproblemer og negativ psykologisk tilpasning', *Doktoravhandling 2007:07*, Trondheim, NTNU, Pedagogisk institutt.
- Johansson, I & Liedman, SE 1993, *Positivism og marxism*, Bokförlaget Daidalos, Göteborg.
- Kvale, S 1997, *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Kleven, TA 2002, 'Data og datainnsamlingsmetoder', i Kleven, TA (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*, Unipub, Oslo, s. 61-83.
- KUF 1993, *Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring, generell del*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Oslo.
- KUF 1996, *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L-97), Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*, Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, Nasjonalt læremiddelsenter, Oslo.
- Lyngsnes, K & Rismark, M 1999, *Didaktisk arbeid*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Maxwell, JA 1992, 'Understanding and Validity in Qualitative Research', i *Harvard Educational Review* 32 (3), Harvard Graduate School of Education, Cambridge, s. 279-300.
- Moen, AR 2004, 'Alternative skoletilbud', i Zeiner, P (red.), *Barn og unge med ADHD*, Tell forlag a.s., Vollen.
- Nergaard, S 2000, 'En skole for alle – unntatt dem med atferdsvansker?', i *Norsk skoleblad nr.8 – 2000*, s. 20-21.
- Newman, J & Benz, CR 1998, *Qualitative – Quantitative Research Methodology*, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville (USA).
- NESH 2006, *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Lesedato 10.02.2008,
<http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/NESHretningslinjer/06>

-
- Nilsen, S 2003, 'Spesialundervisning i grunnskolen – perspektiver, prinsipper og dilemmaer, i Befring, E & Tangen, R (red.), *Spesialpedagogikk*, 2.utgave, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo, s. 418-435.
- Nilsen, S & Skogen, K 2004, 'Spesialundervisning og spesialpedagogisk kompetanse - trenger skolen det?' i Kompendiet Sped 2000, *Didaktikk og spesialpedagogisk virksomhet*, Unipub AS, Oslo, s. 3-23.
- Nordahl T 2000, *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv*, Rapport 11, NOVA, Oslo.
- Nordahl T 2002, *Eleven som aktør*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Nordahl, T & Sørli, M-A 1997, 'Elever som viser problematferd i skolen – pedagogiske utfordringer', i Helgeland, IM (red.), *Utfordrende ungdom i skolen*, 2. utgave, Kommuneforlaget, Oslo, s. 43-62.
- Nordahl, T, Sørli, M-A, Manger, T & Tveit, A 2005, *Atferdsproblemer blant barn og unge*, Fagbokforlaget, Bergen.
- NOU 2003:16 *I første rekke. Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*.
- Ogden, T & Sørli, M-A 1991, 'Alternative skoler. Lokale kompetansesentra for elever med tilpasnings- og atferdsproblemer', i *Spesialpedagogikk* 7/91, s. 9-20.
- Ogden, T 2002, *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Opplæringsloven*, Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61.
- Patel, R & Davidson, B 1995, *Forskningsmetodikkens grunnlag*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Rønhovde, LI 2004, *Kan de ikke bare ta seg sammen*, 2. utgave, Gyldendal Norsk Forlag, Oslo.
- Schofield, JW 1990, 'Ch.6: Increasing the Generalizability of Qualitative Research', i Eisner, EW & Peshkin, A (red.), *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*, Teachers College, Columbia University, s. 201-232.
- Skogen, K 2006, 'Case-forskning', i Fugleseth, K & Skogen, K (red.), *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo, s. 52-65.

- Skaalvik, EM & Skaalvik, S 2005, *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*, Universitetsforlaget, Oslo.
- Slåttøy, A 2002, *Problematferd i klasserommet: en lærerveiledning*, Cappelen Akademiske Forlag, Oslo.
- Smedstad, T 1997, ”Sitt rolig, Ronny!”, i Helgeland, IM (red.), *Utfordrende ungdom i skolen*, 2. utgave, Kommuneforlaget, Oslo, s. 63-76.
- Solstad, KJ 2004, 'Einskapsskolen – likeverd og mangfold under same tak?', i Solstad, KJ & Engen, TO (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 9-28.
- St.meld. nr. 54 (1989/90), *Om opplæring av barn, unge og voksne med særskilte behov*.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004), *Kultur for læring*.
- Strømstad, M 2004, 'Inkluderende skole – hva er det?', i Solstad, KJ & Engen, TO (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen*, Universitetsforlaget, Oslo, s. 115-134.
- Sørli, M-A 1997, 'Skole- og miljøsentre', i Helgeland, IM (red.), *Utfordrende ungdom i skolen*, 2. utgave, Kommuneforlaget, Oslo, s. 103-124.
- Sørli, M-A 2000, *Alvorlige atferdsproblemer og lovende tiltak i skolen*, Praxis forlag, Oslo.
- Yin, R 2003, *Case Study Research. Design and Methods*, 3th Ed., SAGE Publications, London.

VEDLEGG 1: Intervjuguide (Elev)

Generelle spørsmål (oppstart):

Gode og dårlig opplevelse fra de to skolene - før og nå

1. Kan du fortelle meg om hva du liker best på skolen du går på nå, og hva du likte best på den skolen du gikk på før?
2. Kan du fortelle meg om hva du liker mindre bra på den skolen du går på nå og hva du likte mindre bra på den skolen du gikk på før?
3. Fortell meg om en god eller dårlig opplevelse du har fra den skolen du gikk på før?
- Har du flest gode eller dårlige opplevelser fra ordinærskolen din?
4. Fortell meg om en god eller dårlig opplevelse du har fra den skolen du går på nå?
- Har du flest gode eller dårlige opplevelser på den nåværende skolen din?
5. Syns du skolen din før var en god skole for deg å gå på?
- Hvis ja, hvorfor eller hvis nei, hvorfor ikke? Ønsker du deg tilbake?
6. Syns du skolen din nå er en god skole for deg å gå på?
- Hvis ja, hvorfor eller hvis nei, hvorfor ikke?

Gode og dårlige opplevelser fra prosessen med å bytte skoler

7. Kan du fortelle hva du mener var grunnen til at du byttet skole?
8. Kan du fortelle hvordan du opplevde å være med i bestemmelsen om skolebytte?
- Var skolebytte noe du valgte frivillig eller var det andre som ønsket at du skulle bytte skole?
9. Følte du noen gang at du ikke var ønsket på skolen av andre – lærere eller medelever?
- Opplevde du på noen måte at du ble utstøtt fra skolen din og/eller ble tvunget til å bytte skole?

Inkluderende læringsmiljø:

a) En inkluderende skole, før og nå:

10. Hva gjør skolen til et godt sted for deg å være?

11. Hvordan opplever du at dette stemmer med slik du har hatt det på den skolen du gikk på før og den skolen du går på nå?

12. Kan du beskrive en vanlig skoledag? (Gjennomsnittsdag). Før og nå.

- Opplever du en vanlig skoledag som god eller dårlig for deg?
- Er det noe du mener lærerne kunne gjort annerledes for deg i løpet av skoledagen?
- Er det noe du selv kunne gjort annerledes i løpet av skoledagen?

Gode og dårlige relasjoner

13. Følte du ved den gamle skolen at du hadde det bra sammen med de andre i klassen (elever/ lærere)?

- Hvordan er dette for deg ved den nye skolen?

14. Hvordan opplever du friminuttene på skolen og samværet med de andre elevene? Før og nå.

- Har du mange eller få venner på skolen?

15. Hvordan var kontakten din med lærerne ved din gamle skole, og hvordan er kontakten med lærerne nå ved din nye skole?

- Er det noen lærere som er enklere å snakke med enn andre? Når er det enklere å snakke med dem? (når man gjør noe sammen?) Før og nå.
- Føler du lærerne liker deg, og hvordan merker/merker ikke, du det? Før og nå.

b) Tilpasset opplæring

16. Hvilket fag likte du best på den skolen du gikk på før? Hvorfor det?

- Hvilket fag liker du best på den skolen du går på nå? Hvorfor det?

17. Hva synes du at du fikk bra til på den skolen du gikk på før?

- Hva synes du at du får bra til på den skolen du går på nå?
- Hva strevde du mest med før og hva strever du mest med nå?
- Synes du det er viktig å oppleve å klare ting? Eksempel?
- Kan du gi noen eksempler på tilbakemeldinger du får fra lærerne, før og nå? (eks ros).

18. Hvordan opplever du lærerens undervisning på den skolen du går på nå?

- Hvordan opplevde du lærerens undervisning på den skolen du gikk på før?
- Føler du lærerens undervisning er bra for deg?
- Hva har du lært fra undervisningen før og nå?

19. På hvilken måte tilrettelegger lærerne undervisningen slik at den passer for deg på den skolen du går på nå?

- På hvilken måte tilrettela lærerne undervisningen slik at den passet for deg på den skolen du gikk på før?
- Gjelder/gjaldt dette i alle fag?
- Fortell litt om hva slags hjelp du trenger når du strever med noe?
- På hvilken måte får du den hjelpen, før og nå?
- På den tidligere skolen din, foregikk all undervisningen sammen med hele klassen, i gruppe og/eller foregikk noe alene?

Om skoletilbud

20. Hvorfor tror du vi har alternative skoler?

- Hva er bra for deg med det tilbudet du får på den alternative skolen i forhold til den gamle skolen din?
- Hva skulle til for at den gamle skolen skulle kunne fungere for deg?

21. Hvordan liker du de teoretiske fagene og hvordan liker du de praktiske fagene i skolen din, før og nå?

- Synes du det skulle vært flere praktiske fag i skolen?
- Hva kunne motivert deg mer for skolen i ordinærskolen?
- Ville det å komme ut i praksis, eller få drive med praktiske ting på skolen, være et bra opplegg for deg?
- Kunne det vært med på å påvirke eller forberede deg på å søke videre på en bestemt yrkeslinje? Har du søkt, og hva?

Forventet atferd

22. Beskriv hva god oppførsel er for deg?

23. Kan du si noe om hvordan du mener *lærere* bør oppføre seg overfor deg for at du skal trives?

- Kan du si noe om hvordan du mener *andre elever* bør oppføre seg overfor deg for at du skal trives?

- Kan du si noe om hvordan du mener *du* bør oppføre deg overfor lærere og elever for at du og de skal trives?

24. Synes du at det du nå har beskrevet som god oppførsel har fungert i den skolen du går på nå og den du gikk på før?

Uønsket atferd og atferd preget av konflikter

25. Hvor ofte at du er involvert i vanskelige situasjoner (for eksempel konflikter)?

Var det mer før enn nå?

- Hvorfor oppstår konfliktene og hva er din rolle i dem?

- Kan du beskrive hva du gjør i en slik situasjon?

- Hvordan/hvorfor reagerer du slik tror du?

- Skulle du ønske du reagerte annerledes?

- Hvordan reagerer medelever (før og nå)? Kan du komme med noen eksempler?

- Hvordan reagerer lærerne (før og nå)? Kan du komme med noen eksempler?

26. Kan du beskrive en typisk situasjon i skolen som er med på å bestemme din atferd (oppførsel) overfor andre?

- beskriv en positiv situasjon

- beskriv en negativ situasjon (for deg selv og for andre)

27. Føler du deg i skolen urettferdig behandlet av lærerne på noen måte, før og nå?

VEDLEGG 2: Intervjuguide (Lærer/Rådgiver)

Generell spørsmål (oppstart):

1. Kan du fortelle noe om din pedagogiske bakgrunn? Utdanning/praksis
2. Hvordan forstår du prinsippet om enhetsskolen?
3. Hva legger du i begrepet inkludering?
4. Hva legger du i begrepet tilpasset opplæring?
5. Hva vet du om alternative skoler? (Til lærer i ordinær skolen).
6. Hva legger du i begrepet atferdsvansker? Beskriv med eksempler.
 - Hva legger du i begrepet *store* atferdsvansker?

Generelle spørsmål om X (eleven):

7. Hvor lenge har du hatt/hadde du X som elev ved din skole?
8. Hva slags vansker mener du X har? Beskriv.
9. Hva opplever du at X liker/likte best og minst på skolen?
10. Oppfatter du det som X har flest gode eller dårlige opplevelser på sin nåværende skole, og hvordan tror du det var i ordinærskolen?
 - NB. Stille spørsmålet motsatt til lærer i ordinærskole.

Om bytte av skole

11. Kan du fortelle hva du mener var grunnen til at X byttet skole?
12. I hvilken grad var X inkludert i prosessen? Beskriv.
 - Tror du X selv følte seg inkludert i prosessen?
 - Tror du X ønsket å bytte skole? Var det noen andre som ønsket at X skulle bytte skole?
 - Tror du X opplevde å på en måte bli utstøtt fra skolen, og/eller tvunget til å slutte?

Inkluderende skolemiljø:

a) Enhetsskolen

13. Synes du enhetsskolen fungerer slik den var tenkt i utgangspunktet?

14. Hvor viktig tror du en lærers pedagogiske kompetanse er for undervisningen av elever med ulike vansker i enhetsskolen?

b) Inkludering

15. Hva mener du er viktige faktorer for at en elev skal føle seg inkludert i skolen?

16. Hvordan synes du at skolen skal være for at den skal være et godt sted for elever å lære?

- Hvordan opplever du at dette stemmer med slik X har det i nåværende skole?

- Hvordan opplever du at det stemmer med slik X hadde det i ordinærskolen?

17. Kan du fortelle litt om hvordan du tror X opplever/opplevde en vanlig skoledag/gjennomsnittsdag?

- Opplever du skolen du underviser ved som en god skole for X å gå på?

- Hvis ja, hvorfor og hvis nei, hvorfor ikke:

- Hvorfor tror du X trives/trivdes eventuelt ikke trivdes?

18. Hva kan/kunne eventuelt lærerne gjøre/gjort annerledes for X?

- Hva kan/kunne eventuelt X gjøre/gjort annerledes selv?

Gode og dårlige relasjoner

19. Hva er din vurdering av hvordan X har/hadde det i friminuttene på skolen, og i samværet med de andre elevene?

- Har/hadde X mange eller få venner på skolen?

20. Hvordan opplever/opplevde du X sin kontakt med lærerne?

- Hvor godt kommer/kom du overens med X?

- Tror du X føler/følte at lærerne liker/likte henne?

- Er det noen lærere som lettere enn andre kom/kommer overens med X? Hvordan tror du X opplever/opplevde det?

- Virker/virket det som X synes det er lettere å snakke med enkelte lærere enn andre?

- Hvorfor det? Snakker/snakket ofte disse lærerne med X om forskjellige ting?

c) Tilpasset opplæring, før og nå**21. Hvilke fag liker X best på skolen?**

- Hva virker det som X selv syntes hun får bra til faglig på skolen?
- Hvilke fag er det tydelig at X strever med?
- Virker/virket det som viktig at X opplever å klare faglige ting på skolen?

Eksempler?

- Kan du gi noen eksempler på faglige tilbakemeldinger X får/fikk? (eks ros).
- Hva tror du X sitter igjen med av faglig utbytte fra undervisningen før og nå?

22. På hvilken måte tilrettelegger/tilrettela du/lærerne undervisningen slik at den passer/passet for X?

- Tror du X føler/følte den er/var tilrettelagt godt nok for henne?
- Hva slags hjelp trenger/trengte X når hun strever/strevde med noe?
- På hvilken måte får/fikk X den hjelpen som hun trenger/trengte?
- Foregår/foregikk for det meste undervisningen til X sammen med hele klassen, i gruppe og/eller alene som spesialundervisning?

Om skoletilbudet ved enhetsskolen**23. Synes du det skulle vært flere praktiske fag i ordinær skolen?**

- Hva tror du ville motivere X for skolen?
- Ville det å komme ut i praksis, eller få drive med praktiske ting på skolen, være et bra opplegg for X?
- Tror du det kunne vært med på å påvirke eller forberede X på å ønske videre yrkesutdanning innenfor bestemte felt?

24. Hva mener du må til for at enhetsskolen skal kunne fungere for X?**d) Alternative skoler****25. Hvorfor mener du vi har alternative skoler?**

- Hva kan være bra for en elev med store atferdsvansker i et alternativt skoletilbud?
- Eventuelt ikke så bra?

- Hva er bra med det tilbudet X får i den alternative skolen i forhold til ordinærskolen?
- Hva tror du X selv synes er bra med det tilbudet?
- Ser du noe som kan være negativt med å samle elever med ulike vansker i en gruppe i skolen? (eks kriminell rekruttering).

e) Atferd/atferdsvansker

Forventet atferd

- 26.** Hvordan mener du X bør oppføre seg overfor medelever og lærere, og hvordan bør dere oppføre dere overfor henne?
- 27.** Hvordan tror du X syntes lærere/elever oppfører/oppførte seg overfor henne?
- Tror du X føler/følte seg urettferdig behandlet på noen måte? Beskriv.

Uønsket atferd og atferd preget av konflikter

- 28.** Kan du beskrive en eller flere typiske situasjoner i skolen som påvirker/påvirket X sin måte å være på (atferden)?
- beskrive gode situasjoner (positive for ham/henne og andre)
 - beskrive dårlige situasjoner
- 29.** Kan du beskrive hva X gjør/gjorde i en situasjon som er/var vanskelig for henne og/eller for andre? (Eks konflikt).
- 31.** Hvor ofte er/var X involvert i konflikter? Vet du om det var mer ved ordinærskolen enn ved nåværende skole?
- Vet du hvordan/hvorfor konfliktene oppstår/oppsto, og hva slags rolle det virker/virket som X har/hadde i dem?
 - Hvordan reagerer/reagerte X i slike situasjoner?
 - Kan du fortelle noe om hvorfor du tror X reagerer/reagerte akkurat sånn?
 - Tror du X skulle ønske hun reagerer/reagerte annerledes?
 - Hvordan reagerer/reagerte medelever/lærere i slike situasjoner? Eksempler?

VEDLEGG 3: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Jorunn Buli Holmberg
Institutt for spesialpedagogikk
Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 21.02.2008

Vår ref: 18438 / 2 / SF

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 25.01.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

18438	<i>Opplevelsen av enhetsskolen og alternative skolemiljøer for en elev som viser problematferd, sett fra elevens og lærernes perspektiv</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Jorunn Buli Holmberg</i>
Student	<i>Marte Emelie Døskeland</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2008, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Bjørn Henriksen

Solve Fauskevåg
Solve Fauskevåg

Kontaktperson: Solve Fauskevåg tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marte Emelie Døskeland, Gardeveien 2d, 0363 OSLO

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

18438

Ombudet mener at skolen, for eksempel ved rektor, bør ha førstegangskontakt med elevens foresatte eller formidle forskerens informasjonsskriv til disse, slik at skolen ikke utleverer opplysninger om eleven til forsker uten elevens og foresattes samtykke.

Det vil i prosjektet behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven (pol) § 2 punkt 8 c.

Personvernombudet finner at behandlingen kan hjemles i pol §§ 8, første ledd og 9 a, samtykke.

Informasjonsskrivet er tilfredsstillende under forutsetning av at det tilføyes "i publisert materiale" til slutt i setningen "Det er viktig å påpeke at informasjon som samles inn vil bli anonymisert".

Ombudet anbefaler forøvrig at all relevant informasjon samles i ett skriv, og samtykkeerklæringen derfor er helt enkel, f.eks. slik: "Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien," med plass for signatur og dato (og telefonnummer hvis ønskelig). Ombudet minner om at både elev og foresatte bør samtykke.

Informantene bør oppfordres til å ikke uttale seg om identifiserbare tredjepersoner som for eksempel andre lærere og elever. Hvis det likevel skulle fremkomme identifiserende opplysninger om tredjeperson, bør disse slettes så snart som mulig og utelates/omskrives i transkripsjoner.

Ved prosjektslutt 30.06.2008 skal datamaterialet anonymiseres. Anonymisering innebærer at direkte og indirekte personopplysninger slettes eller omkodes (grovkategoriseres), samt at lydopptak slettes.

VEDLEGG 4: Informasjon om prosjektet

Til elev, foresatte og lærere:

Jeg er student ved Institutt for spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med min avsluttende masteroppgave. Tema for prosjektet er å få frem opplevelsene av enhetsskolen (en skole for alle) og alternative skolemiljøer (segregerte skoletilbud) for en elev som har eller har hatt vansker med tilpasning i skolen og har/har hatt vansker med å følge undervisningen. Formålet er å få et *elevperspektiv* på skolesituasjonen, og belyse tilpasset opplæring for denne elevgruppen i en inkluderende skole. Om den norske enhetsskolen klarer å leve opp til de sentrale inkluderingstankene, og/eller om alternative læringsarenaer er nødvendig for mange elever, er et viktig spørsmål både i skolen, politikken og i mange hjem.

Jeg har valgt å gjøre en såkalt caseundersøkelse, der jeg ønsker å intervju en enkelt elev i tillegg til elevens tidligere lærer/rådgiver i ordinær skolen, samt elevens nåværende lærer, i den alternative skolen. Eleven skal gå i ungdomsskolen, og bør ha gått minst ett år ved sin ordinære ungdomsskole før bytte forekom.

Av praktiske hensyn ønsker jeg å benytte meg av lydbånd under intervjuene. Opptakene vil bli slettet etter at de er skrevet ned, og innsamlet datamateriale vil bli slettet etter at oppgaven er avsluttet. Det er viktig å påpeke at all informasjon som samles inn vil bli anonymisert i publisert materiale. Jeg vil verken bruke navn på personer eller skole i oppgaven og ingen vil kunne kjenne igjen noen av personene som er med i undersøkelsen. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Medvirkning i undersøkelsen er frivillig, og både elev og lærere kan når som helst trekke seg fra undersøkelsen, uten å måtte oppgi noen grunn. Allerede innsamlede data vil da bli slettet. Eleven og lærerne vil få mulighet til å lese intervjuguiden på

forhånd dersom dette skulle være ønskelig. Intervjuet vil for eleven ta ca 45-60 min, for lærerne ca 60 minutter. Vi vil sammen bli enige om tid og sted.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den i retur til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du kontakte meg på telefonnummer:....., eller sende en e-post:..... Du kan også kontakte min veileder Jorun Buli-Holmberg ved Institutt for spesialpedagogikk på telefonnummer:....., e-post:.....

Innleveringsfrist for oppgaven er 30.mai 2008.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Marte Emelie Døskeland

Adr.:

VEDLEGG 5: Samtykkeerklæring (Foresatte)

Jeg/vi har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til at min/vår datter deltar i studien.

Jeg/vi er inneforstått med at alle opplysninger ved oppgaveskriving vil være fullstendig anonymisert, slik at ingen kan kjenne igjen de personer som har deltatt i undersøkelsen.

Signatur og dato:

Telefonnummer (eventuelt):

VEDLEGG 6: Samtykkeerklæring (Lærer og Elev)

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i studien.

Jeg er inneforstått med at alle opplysninger ved oppgaveskriving vil være fullstendig anonymisert, slik at ingen kan kjenne igjen de personer som har deltatt i undersøkelsen.

Signatur og dato:

Telefonnummer: